جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مدى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة الصم

إعداد الطالبة

عبير الفقهاء

إشراف

الدكتور نائل البكور

رسالة مقدمه الى عمــادة الدراسات العليا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علم النفس التربوي قسم علم النفس

جامعة مؤته، 2014

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة عبير يونس الفقهاء الموسومة بـــ:

مدى فعالية اسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة الصم

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. نائل محمود البكور		2014/05/28	مشرفاً ورئيسا
أ.د. فؤاد طه الطلافحة		2014/05/28	عضواً
د. احمد جبريل المطارنة		2014/05/28	عضواً
د. عطاف محمد الكفاوين		2014/05/28	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. علي الضمور

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإهداء

إلى التي لن تفيها الكلمات حقها، إلى الشمعة التي أنارت دربي، وسهرت الليالي على راحتي والدتي رحمها الله واسكنها فسيح جنانه، إلى مصدر شجاعتي وعنفواني، وأعظم الرجال في عيني والدي أمد الله في عمره، إلى الذي وقف معي جنباً إلى جنب وشد أزري في كل محطات حياتي أخي عبدالباسط رحمه الله، أهدي هذا العمل المتواضع .

عبير الفقهاء

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشكر والتقدير

قال تعالى : رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت على وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين.(النمل آية 19).

أحمد الله وأشكره الذي بفضله أعانني ومنحني القوة على إنجاز هذا العمل المتواضع وكذلك فأنني أجد إلزاما علي أن أسند الفضل إلى أهله وفاءً وعرفاناً حيث أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لكل من منحني العناية الصادقة والتوجيه المخلص منذ اللحظة الأولى لكتابة هذه الرسالة حتى خرجت بهذه الصورة ، وأخص بالشكر الدكتور الفاضل نائل البكور المشرف على هذه الرسالة ، الذي كان له الفضل الكبير فيما وصلت إليه هذه الرسالة ، حيث كان بأشرافه المميز ومتابعته المستمرة خير من أعانني على إتمام هذا العمل ، فقد كان لتوجيهه ودعمه الأثر الكبير في نفسي ، كما لايفوتني أن أشكر السادة المحكمين لما بذلوه من جهد في تحكيم أدوات الدراسة، حيث كان لمقترحاتهم وتوجيهاتهم الأثر البالغ في إيصال هذه الرسالة إلى الصورة التي هي عليها من إعداد وتنظيم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة لتقبلهم مناقشة هذا العمل وإبداء أرائهم وتوجيهاتهم بشأنها، وأسال الله العلي القدير أن يجزي الجميع عني خير الجزاء وأن يوفقنا لما فيه خير وأن يجعل ما تعلمناه خالصا لوجهه الكريم .

عبير الفقهاء

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	ا
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ه
الملخص باللغة العربية	و
الملخص باللغة الإنجليزية	ز
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1.1 مقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	3
3.1 اهمية الدراسة	3
4.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	4
5.1 حدود الدراسة	4
6.1 متغيرات الدراسة	4
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظري	5
2.2 الدراسات السابقة	28
الفصل الثالث: المنهجية والتصميم	
1.3 منهج الدراسة	32
2.3 افراد الدراسة	32
3.3 عينة الدراسة	32
4.3 أدوات الدراسة	33
5.3 اهداف الدراسة	33
6.3 صدق أداة الدراسة	34
7.3 إجراءات الدراسة	35
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	
1.4 عرض النتائج	36
2.4 مناقشة النتائج	42
3.4 التوصيات	43
المراجع	44
الملاحق	50

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة الجداول

الرقم	عنوانه	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير درجة الإعاقة .	32
2	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير درجة الإعاقة .	33
3	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك الإيماءات والحركات التي تنطوي في داخلها على سلوك عدواني .	36
4	الأوساط الحسبلية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك الخروج المتكرر دون استئذان من الغرفة الصفية .	37
5	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك الضرب والاعتداء على زملائه .	38
6	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك إلحاق الأذى بنفسه كلطم وجهه .	39
7	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك العبث بممتلكات زملائه.	40
8	نتائج اختبار ويلكيكسون ((Wilcoxon Signed Ranks Test) لمعرفة دلالة الفروق بين طلبة المجموعة الواحدة على القبلي والبعدي	42

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة الملاحق

الرمز	عنوانه	الصفحة
أ	مقياس السلوك العدواني	50
ب	المدرسة التي تم تطبيق الدراسة عليها	52

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الملخص

مدى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة الصم

عبير الفقهاء، جامعة مؤتة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التعزيز الرمزي للحد من السلوك العدواني لدى الطلبة الصم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الصم من كلا الجنسين في مدرسة الأمل التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة العقبة، والبالغ عددهم (44)، وتم اختيار عينة بلغ عددها (10)طلاب، ولإجراء الدراسة قامت الباحثة بتطبيق برنامج التعزيز الرمز للحد من السلوك العدواني، وبعد رصد تكرارات الطلبة، وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تكرار السلوكات العدوانية للطلبة بين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة (z) = −2.803، ولصالح البعدي. وجود أثر قوي لفاعلية برنامج التعزيز الرمزي في الحد من السلوكات العدوانية لدى الطلبة الصم إثناء التطبيق وفي مرحلة المتابعة لجميع أفراد الدراسة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Abstract

How effective the reinforcement program is in reducing the aggressive behavior of deaf students

Abeer Faqahee, Mutah University

The aim of this study Revealed the impact of reinforcement method in reducing the aggressive behavior of deaf student , the Study population consisted of all deaf student from both side in Al-Amal school in Aqaba directory in Aqaba , and whose total amounted to (44), and the Sample was selected (10) student . The researcher applied the reinforcement program to reduce aggressive behavior . After monitoring the occurrences of students ,

And using appropriate statistical treatment, the study found out the following results: The presence of statistically significant differences at the level of($\alpha \leq 0.05$) Recurrence of aggressive behaviors among students between pre and post , Where the value Z= - 2803 In favor of the posttest

The presence of a strong impact to the effectiveness of the reinforcement program in reducing aggressive behaviors among deaf students during the application and in the follow-up phase for all members of the study.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة :

يحظى السلوك العدواني باهتمام كبير لدى علماء النفس الاجتماعيين في العصر الحديث نظراً لانتشاره بنسبة مرتفعة بين مختلف الفئات العمرية في المجتمعات، ولا سيما بعدما أصبح من المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المدارس، ذلك باعتباره سلوك غير مقبول اجتماعياً لما له من نتائج سلبية وخيمة تسبب أضرارا على الفرد والمجتمع على حد سواء(سليمان، 2008).

أن أشكال السلوك العدواني تتعدد وتتنوع بين الأفراد باختلاف مؤثراتها ومسبباتها المرتبطة باختلاف الجنس، والسن، والثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وسمات شخصية الفرد، وأسلوب التنشئة الاجتماعية وغيرها من العوامل الأخرى (عبداللطيف، 1998) .

أهتم الكثير من المختصين بدراسة سيكولوجية الشخصية بإعطاء التوافق النفسي الاجتماعي موقفاً واضحاً في دراساتهم العلمية الدقيقة، وهو حالة يتم فيه إشباع حاجات الفرد من جانب ومطالب البيئة من جانب أخر إشباعاً تاماً. وهو يعني الاتساق بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية (الشاذلي، 2001) .

لذلك تأتي أهمية إشباع الحاجات في المقام الأول لدى علماء الصحة النفسية، لأنها تؤثر على تحقيق التوافق النفسي الذي يؤدي بدوره إلى التوافق الاجتماعي، ويرى علماء النفيس انه ما من انحراف في سلوك الشباب ولا مشكلة من مشاكلهم إلا وتكمن وراءه حاجة نفسية لم تحقق أو دافع لم يشبع . فإذا نجح الفرد في إشباع حاجاته وتحقيق أغراضه أصبح سوياً نفسياً واجتماعياً منتجاً في مجتمعه . وإما ان يفشل في ذلك لأسباب وعقبات ترجع إلى الفرد نفسه أو إلى البيئة والظروف المحيطة به فنجده يعيد الكرة عدة مرات محاولاً في ذلك التعرف على أسباب فشله ويسعى للتغلب عليها، وقد يكون من بين أعراض الفشل والإحباط اللجوء إلى الحيل الدفاعية اللاشعورية للتخفيف من حدة التوتر(البرعي، 2002) .

وتعتبر حاسة السمع واحدة من أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين أثناء مواقف الحياة المختلفة، نظرا لكونها بمثابة الاستقبال المفتوح لكل المثيرات والخبرات الخارجية، ومن خلالها يستطيع الفرد التعايش مع الآخرين، ومن ثم تعتبر الإعاقة السمعية من أشد وأصعب الإعاقات الحسية التي تصيب الإنسان، إذ يترتب عليها فقدان القدرة على الكلام في حالة الصمم الكلي؛ ولذا يصعب على الأصم اكتساب اللغة والكلام أو تعلم المهارات الحياتية المختلفة(البطاينة و الجراح، 2007) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما إن للإعاقة السمعية تأثيراً كبيراً على الفرد فهي تحد من قدراته على أداء أدواره الاجتماعية بسبب مشكلة التواصل مع الآخرين، وعدم معرفة المحيطين به بطرق التواصل مع الأصم مما يؤدي إلى شعوره بالنقص عندما يقارن حالته بأقرانه العاديين، وينشأ عن هذا الشعور بالنقص فقدان الثقة بالنفس، حيث أن تضاؤل فرص التفاعل والمشاركة الاجتماعية بين المعاقين سمعيا والعاديين إنما يرجع إلى افتقارهم لغة التواصل اللفظي، والتي تقودهم إلى جعلهم أكثر نزوعاً إلى الانسحاب وميلاً إلى العزلة والانطواء (عبدالحي،1994).

الإعاقة السمعية هي الأقل انتشاراً من بين الإعاقات الأخرى مقارنة مع الإعاقة البصرية والعقلية والحركية، ويمكن القول إن نسبة انتشارها (0.05%) ونسبة انتشار الصمم حوالي (0.075%) وهذا يعني أن بين كل (160) شخصاً هناك شخص ضعيف السمع (عبدالعزيز، 2005) .

يشير (القريطي،2001) إلى أن المعاقين سمعياً أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق وانخفاض مفهوم الذات، بالإضافة إلى أنهم أكثر عرضة لنوبات الغضب والعدوان، وذلك بفعل الصعوبات التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم .

كما يرى (القذافي،1994) إن مفهوم الذات لدى المعاق ينمو وفق المعاملة التي يتلقاها من الآخرين، فعندما يشعر المعاق بالرفض وعدم تقبل الآخرين له، أو عندما يمر بخبرة تقيد حريته وتحرمه من فرص التعبير عن مشاعره، أو تحول بينه وبين مقابلة متطلبات البيئة، فإنه يشعر في هذه الحالة بأن العالم بأجمعه ضده وبأنه يعمل على اضطهاده، مما يجعله يفقد الرغبة في صحبة الآخرين أو الاختلاط بهم حتى ولو كانوا من أفراد أسرته .

ويؤكد قنديل (2000) إن توقعات المجتمع المتدنية لدور المعاق سمعياً تنعكس بدورها على صورة الذات لديه، مما يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته ويجعله عرضة لمشاعر النقص والدونية والانسحاب، ونظراً لأن المجتمع هو الذي يحدد طبيعة توقعاتنا من الأصم، فإنه يلتزم بهذا الدور ويرتضيه لنفسه، ويلتزم بمواصفاته ويتوحد معه .

ويشير حنفي (2002) إلى إن المعوقين سمعياً يعانون العديد من المشكلات منها : المشكلات الاجتماعية، والمشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية، والمشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل والمهارات الأكاديمية، والمشكلات المرتبطة بالسلوك المضاد للمجتمع، وتختلف هذه المشكلات باختلاف درجة الفقد السمعي .

يؤكد دوقان (Dugan,2003) إن تدني مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً ناتج عن اعتقادهم أن الأشخاص الآخرين لهم مشاعر وأفكار سلبية ضدهم.

وتشير دراسة علي (1997) إلى أن ضعاف السمع يعانون من العدوان والقلق، والانسحاب، ومشكلات جنسية مكبوتة، وسمات اكتئابية .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وأكدت دراسة فيرلاتين (Verlaeten,1985) إن الأطفال الصم حصلوا على درجات مرتفعة في العدوان غير المباشر والتعبير عن الخطر والعدوان الرمزي أكثر من الأطفال العاديين .

ويذكر زهران (1977) إلى أنه كثيرا ما أسيء فهم الشخص الأصم باعتباره شخصية ذات قدرة عقلية منخفضة، وبالتالي يتعرض للإهمال ويصبح منطوياً وعنيداً وعدوانياً ومهملاً، وهناك صفات شائعة للأصم من قبل المعلمين الذين يدرسونه منها: إنه كسول عقليا وغير منتبه وشكاك وسوداوي وغير صادق وعدواني .

2.1 مشكلة الدراسة واسئلتها:

يشكل الطلبة الصم فئة من فئات المجتمع لهم متطلباتهم الخاصة مثل أقرانهم العاديين، وتؤدى مشكلة الصم إلى اضطراب سلوكاتهم التي تؤثر في تفاعلهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه، مما يؤثر على الصورة التي يكونها الأصم عن نفسه من خلال علاقاته المتبادلة مع الآخرين ،و ينعكس ذلك على قدرته في التوافق النفسي والاجتماعي، والنمو السليم في مجالات الحياة المختلفة. فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة بلغت(10) معلمات في مدرسة الأمل في محافظة العقبة، وقد أظهرت النتائج أن هناك بعض السلوكيات العدوانية لدى بعض الطلبة، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على فعالية التعزيز الرمزي كأسلوب للحد من العدوان لدى الطلبة الصم، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال الآتي:

1- ما مدى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدي الطلبة الصم ؟

3.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الصم كون هذه الفئة تشعر بعزلة داخل المجتمع الذي تعيش فيه،فقد اهتمت هذه الدراسة بدراسة بعض الخصائص النفسية للصم، وذلك لمساعدة المعلمين والقائمين على تلك الفئة في التعرف على بعض الجوانب الشخصية لدى الأصم وفي كيفية التعامل مع الحالات الفردية، ويمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة الطلبة الصم في تكييفهم النفسي والاجتماعي والتربوي، وتنبع الأهمية أيضا من حاجة هذه الفئة إلى وضع البرامج والخطط التي تساعدهم على التوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين، ويمكن أن تزود هذه الدراسة ببعض المعلومات والحقائق التي لم تتناولها دراسات سابقة استهدفت هذه الفئة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

1.4 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الأصم: هو الطفل الذي لديه حاسة السمع غير قادرة على أداء وظيفتها العادية في الحياة.((Krik,1993

ويعرف إجرائيا لغايات الدراسة بأنه الأصم الذي تكون حاسة السمع معطلة لديه إلى درجة تجعل من المستحيل عليه فهم الكلام المنطوق مع استعمال المعينات السمعية أو بدونها.

السلوك العدواني:السلوك الظاهر أو الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، ماديا أو معنويا.(أبوهين،1985)

ويعرف إجرائيا لغايات الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لأغراض الدراسة.

أسلوب التعزيز الرمزي: وهو تقديم التعزيز على شكل فيش من قبل المعلمة في الصف لعدم قيام الطفل بسلوك العدوان، ويتم استبدال هذه الفيش بمعززات داعمة وفق فترة زمنية متقطعة، تكون قصيرة في البداية وتزيد الفترة الزمنية بالتدريج.

5.1 حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على مجتمع مدرسة الأمل من ذوي الإعاقة السمعية، المتوسطة، والشديدة في محافظة العقبة من العام الدراسي 2012/2011

6.1 متغيرات الدراسة:

الإعاقة السمعية :(شديدة، متوسطة)

أسلوب التعزيزالرمزي .

السلوك العدواني .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الاطار النظري:

مفهوم العدوان :

تعددت تعريفات العدوان بتعدد النظريات التي فسرته، وقد أورد كثير من العلماء والباحثين تعريفات عديدة له :

فقد عرفه سيزر(seasar)بأنه استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطاً شرطياً بإشباع الحاجات(عزالدين، 2010).

كما عرفه مطر(1986) بأنه أي فعل يهدف إلى إيذاء الآخرين – إلحاق الضرر بهم– أو إيذاء الذات، ويظهر في صورة العدوان اللفظي والعدوان على الممتلكات والعدوان نحو الذات .

ويعرفه كوفمان (Kaufman,1985) بأنه سلوك يقصد به الإساءة والأذى للأشخاص وتدمير الممتلكات وقد يكون الأذى نفسي مثل خفض وحط الكرامة وقد يكون جسمي مثل الضرب.

في حين عرفه حجازي (1985) بأنه استجابة انفعالية مشوشة ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الفرد أو تجاه نفسه نتيجة الإحباط أو بدافع من ثورة وكره شديد نحو الذات .

وعرفه محمود (1998) بأنه سلوك يحدث نتائج تخريبية أو مؤذية أو فرض السيطرة على الآخرين، جسمياً أو لفظياً في ضوء خصائص السلوك ذاته مثل الإهانة أو الضرب أو التخريب وشدة السلوك.

ويمكن تعريف السلوك العدواني في هذه الدراسة : بأنه السلوك الذي يلحق الأذى بالآخرين أو بالأشياء المادية .

قياس السلوك العدواني:

تعددت طرق قياس سلوك العدوان وتباينت بسبب تباين وجهات النظر التي حاولت تفسيره. ومن الطرق الأكثر شيوعاً ما يلي:

1- الملاحظة المباشرة :

ويتضمن تدريب الملا حظين على استخدام ملاحظة مباشرة، وذلك بعد تعريف السلوك العدواني تعريفاً إجرائياً، وقد تتم الملاحظة في البيت أو الصف أو ساحة المدرسة، وقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة .

2- تحديد النتائج المترتبة:

وهنا يتم تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها الطفل العدواني بالنسبة للأشخاص أو الممتلكات المستهدفة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3- التقارير الذاتية:

وهنا يقوم الطفل نفسه بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه، فقد يسأل الطفل عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع الأطفال الآخرين في فترة زمنية محددة. ويعتبر مقياس(Bassand Durkee, 57) ومقياس(Novaco,75) من أكثر مقاييس التقدير الذاتي استخداماً لقياس سلوك العدوان.

4- المقابلة السلوكية:

من أهم مزايا المقابلة السلوكية كطريقة لتقييم السلوك العدواني إنها تسمح بجمع بيانات إضافية قد تساعد في التعرف على سلوك العدوان وعلى العوامل المرتبطة به وظيفياً، وغالباً ما تركز المقابلات السلوكية على تحديد الظروف التي يحدث فيها سلوك العدوان والعمليات المرضية والانفعالية التي تصاحب العدوان، وأنواع السلوك العدواني، وردود فعل الأشخاص الآخرين على حدوث العدوان أو النتائج.

5- المتابعة الذاتية :

وتتضمن هذه الطريقة قيام الشخص ذاته بملاحظة سلوكه العدواني وتدوين البيانات في ما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته لتلك المواقف والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني.

6- اختبارات الشخصية:

مثل اختبار متسوتا المتعدد الأوجه، واختبار بقع الحبر لرورشاخ.

7- قوائم التقدير:

وفي هذه الطريقة يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء أو غيرهم بتقييم مستوى السلوك العدواني باستخدام قوائم سلوكية محددة (القمش والمعايطة، 2007).

أنواع العدوان :

يصنف السلوك العدواني إلى ثلاثة أنواع على النحو الآتي :

أولا : من حيث الموضوع الموجه له العدوان: و يقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

1- العدوان الموجه نحو الآخرين :

يمكن تعريف سلوك إيذاء الآخرين على أنه إيذاء بطرق مختلفة يتضمن جميع حالات سلوك العدوان الموجهة نحو الأطفال الآخرين عن طريق استعمال عدة أساليب مثل الضرب والرفس، والعض واللكم وغير ذلك .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2- العدوان نحو الذات :

نجد العدوان عند بعض الأطفال المضطربين سلوكياً قد يتجه نحو الذات ويهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها مثل: تمزيق الطفل ملابسه أو كتبه أو أدواته أو لطم الوجه أو شد الشعر أو ضرب الرأس أو جرح الجسم بالأظافر أو العض.

3- العدوان على الممتلكات :

يقصد به تدمير الفرد وتخريبه لممتلكات الغير وإتلافها وذلك مثل التكسير والحرق، وسرقة الممتلكات والاستحواذ عليها سراً وعلناً (منصور، 1980) .

ثانياً : من حيث الاستقبال :

ويقسم سلوك العدوان من حيث الاستقبال إلى نوعين هما :

1- العدوان المباشر : وذلك إذا وجهه الفرد مباشرة للشخص مصدر الإحباط، وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها .

2- العدوان غير المباشر : عندما يفشل الفرد في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندية، فيحول إلى شخص أخر أو شيء أخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي (الشربيني، 2003)

ثالثاً : من حيث طريقة العدوان :

ويمكن أن يظهر سلوك العدوان بين الأفراد في عدة أشكال منها :

1- العدوان الرمزي : وهو الذي يمارس فيه سلوك يرمي إلى تحقير الآخرين أو استفزازهم كالامتناع عن رد السلام، أو تجاهل الفرد والإزعاج والسخرية من خلال الحركات أو النظرات وغيرها

2- العدوان الجسدي : حيث يشترك الجسد في الاعتداء على الآخرين سواء باستخدام أداة أو بدونها ، ومن أمثلته الضرب والدفع وغيرها .

3- العدوان اللفظي : وهو الذي يقف عند حدود الكلام ومن أمثلته الشتائم والتهديد وإطلاق الصفات غير المناسبة .

4- وقد يكون العنف فردياً حيث يسعى الفرد إلى إلحاق الأذى بغيره من الأفراد والجماعات أو الأشياء، وقد يكون جماعياً حيث تسعى الجماعة إلى إلحاق الأذى بغيرها من الجماعات والأفراد (الهنداوي والزغول، والبكور، ، 1998).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أسباب العدوان

تتنوع أسباب العدوان من شخص لآخر بتعدد الظروف وتنوعها ومن هذة الأسباب :

1- العوامل البيولوجية: إن العلاقة ارتباطيه موجبة بين العدوان والاضطرابات الهرمونية العصبية والكروموسومية، وربما يرجع الفارق بين الذكور والإناث في العدوان لأثر الفروق البيولوجية.

2- العوامل البيئية : تزيد العوامل البيئية مثل الضوضاء والتلوث وارتفاع درجة الحرارة من احتمالية السلوك العدواني وأنماط التنشئة الاجتماعية المعززة لسلوك العدوان و التسامح مع الطفل عندما يعتدي على الغير وعدم التسامح معه عندما يعتدي عليه.

3- الإحباط: يعتقد البعض أن العدوان ليس غريزيا ولكنه محصلة للإحباط الذي يحول بين الإنسان وما يسعى إلى تحقيقه، بذلك يشكل الإحباط دافعاً للسلوك العدواني .

4- التعلم: بينت النظرية السلوكية أثر الخبرات والملاحظة والمواقف التعليمية الاشتراطية على السلوك العدواني من خلال ملاحظة الوالدين والأقران والتلفاز على الفرص المتاحة لممارسة العدوان والتي قد تنتهي بالإثابة وبذلك يكون العدوان ظاهرة سلوكية يتعلمها الإنسان (مجيد، 2008) . فالطفل مقلد لما يراه مثله الأعلى ومشاهدة الأنموذج العدواني سواء الحي كالوالدين أو الأصدقاء أو من الشخصيات الكرتونية التي يشاهدها الطفل على شاشة التلفاز ويتعلق بها، كما يجب أن لايغيب على البال انتشار ظاهرة العنف في وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون، فقد أصبحت مشاهدة القتل وإطلاق النار وصور الجرحى والقتلى ملطخة بالدماء تعرض باستمرار على الشاشة، ومشاهدة الطفل لهذه الصور تؤدي إلى السلوك العدواني (عدس، 2005)

5- الشعور بالنقص سواء كان نقصا جسمياً أو عقلياً أو نفسياً، فشعور الطفل بالنقص نتيجة وجود عيب خلقي في النطق أو السمع أو أي عضو آخر من جسمه أو نتيجة تكرار سماعه للآخرين الذين يصفونه بالصفات السلبية كالغباء أو الكسل أو غيرها من الأوصاف البذيئة يجعله يسلك سلوكا عدوانيا(عزالدين، 2010).

6- الأسرة : الجو الأسري والثقافة الأسرية لها دور هي أيضا في إبراز مظاهر السلوك العدواني عند أطفالها.كما أن العلاقات الأسرية بين الوالدين أو أحدهما تجاه الطفل أو بين الأطفال أنفسهم في الأسرة الواحدة دور مهم في تشكيل السلوك العدواني(ملحم،2004).

7- استخدام العقاقير : من المعروف أن الكحول والمخدرات تستثير العدوانية العشوائية، والمعلوم أن التسمم الكحولي يخفض سيطرة الأنا ويولد العدوان الهجومي .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

8- الوضع الاقتصادي والاجتماعي : حيث نجد إن نسبة جنوح الأحداث أو العدوان في الطبقات الدنيا أكبر منها في الطبقات المتوسطة، واختلاف المعايير والقيم وأساليب التنشئة الأسرية (حواشين وحواشين، 1996) .

أشكال سلوك العدوان لدى الطلبة :

أشار (ملحم،2004) إلى أشكال السلوك العدواني لدى الطلاب وهي على النحو الآتي :

أولا : التخريب

يمثل التخريب أحد الاضطرابات السلوكية الهامة في حياة طفل الروضة، ويتمثل في رغبة الطفل ظاهريا في تدمير أو أتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين أو المرافق، وقد يشمل السلوك التخريبي من الطفل نحو مقتنيات الأسرة في المنزل أو الحديقة، أو حاجات أفراد أسرته من ملابس وكتب ولعب وأثاث منزلي أو غير ذلك من الحاجات. ويتفاوت الأطفال فيما بينهم في درجة الميل نحو التدمير والإتلاف.

وللتخريب أشكال متعددة عند الطفل من أبرزها:

1- **التخريب البريء:** وهو السلوك الشائع بين الأطفال الذين يتميزون بالنشاط الحركي الزائد، ويحاولون إلحاق الأذى بالأشياء والممتلكات دون معرفة أو وعي منهم بقيمة الأشياء التي يدمرونها، وغالبا ما يجد الأطفال أنفسهم أمام وضع تخريبي نتيجة لمسهم لمواد وأشياء قد تتفرط بين أيديهم دون انتباه أو ظهور شيء يدل على أنهم أحسوا بما صنعت أيديهم من خسائر.

2- **التخريب المتعمد:** ينقسم السلوك التخريبي المتعمد إلى قسمين هما:

أ- تخريب جماعة الرفاق: هو سلوك جماعي يصدر من مجموعة من الأطفال بهدف تفريغ الطاقة الزائدة ضد هؤلاء الأطفال الذين شكلوا فيما بينهم فريقا، لإشباع رغبة التقليد والمحاكاة ومسايرة الجماعة .

ب- التخريب المرضي: يحدث التخريب المرضي عند الأطفال الصغار. فنجدهم يشعلون النار في الحديقة والاستمتاع بها أو يقومون بتخريب الأشياء عند الجيران من أجل المتعة. وقد يسعى الأولاد في هذا النوع من هذا التخريب إلى سلب ممتلكات الأطفال الآخرين أو دفعهم على الأرض ثم الفرار ضاحكا على سلوكهم التخريبي هذا. وبعض الأطفال يؤذي الآخرين، ويرمي الأشياء عليهم، كما قد يقوم بإتلاف أعمال الآخرين، ويكسر الألعاب، ويمزق الكتب.(ملحم، 2004).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانياً : إهدار الورق :

وهو قيام الطفل بشكل متكرر ومعتاد بإهدار الورق عن طريق رميه في سلة المهملات أو العبث فيه كأن يستخدمه بدلا من منشفة يمسح بها يديه، أو للخربشة أو للتمزيق .

ثالثاً : الشتم :

يشير الشتم إلى استعمال الطفل كلمات غير مناسبة كأن يقوم الطفل بالتفوه بكلمات لا تناسب سنه، هي كلمات غير مرغوب فيها قد ينقلها الطفل من إخوته أو من المحيطين به من الكبار وتثير هذه الكلمات عادة استياء معلمي الفصول الدراسية، وأولياء الأمور .

رابعاً : التلاقب :

نعني بسلوك التلاقب السلوك الذي يقوم به الطفل بإطلاق أسم أو لقب مهين على طفل أخر أو شخص أخر، وقد يقوم الطفل بالبكاء والصراخ ثم يبدأ بالابتسامة وهو يبتعد عن رفاقه ليسخر من الآخرين من خلال التلاقب بإطلاق كلمات مهينة عليهم .

مظاهر أو سمات السلوك العدواني في المدارس :

صنف (عز الدين،2010) مظاهر أو سمات السلوك العدواني في المدارس على النحو الآتي :

1- إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه
2- الإيماءات والحركات التي يقوم بها الطلاب والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا .
3- تخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه .
4- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله .
5- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها .
6- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم إثناء الشرح .
7- الخروج المتكرر من الصف دون استئذان .
8- التحدث بصوت مرتفع والاعتداء على الزملاء .

معدل انتشار السلوك العدواني:

يشير (روزنبرج، 2008) إن التقديرات الدقيقة لأعداد الأطفال المراهقين العدوانيين لا تزال غير متاحة حتى وقتنا الراهن، ومع ذلك يقرر معلمو المرحلة الابتدائية أن(10%) من الأطفال يبدون مشكلات سلوكية خطيرة بالحد الذي يجعلهم في حاجة إلى الاهتمام الإكلينيكي، وإن مشكلات السلوك الأكثر شيوعاً وانتشاراً إنما تتمثل في الاضطرابات السلوكية، و إذا ما وضعنا فقط في اعتبارنا تلك المشكلات السلوكية الكبرى أو الرئيسية فإن حوالي(6%) من الطلبة الذين سيتم تقييمهم من جانب معلميهم على إنهم يبدون مشكلات ثابتة وخطيرة. وتحدد التقديرات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الحديثة إن نسبة أولئك الأطفال الذين يبدون الاضطرابات السلوكية ومن بينها العدوان بحوالي (5.5%) تقريبا.

نظريات السلوك العدواني :

هناك اتجاهات ونظريات مفسرة لظاهرة السلوك العدواني وأسبابه وتطوره ومن أبرز هذه النظريات والاتجاهات ما يلي :

أولا:النظرية البيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغات والجينات الجنسية، والهرمونات، والجهاز العصبي المركزي واللامركزي، والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيمائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تساعد على ظهور السلوك العدواني. (حجازي،1985)

أما عن العلاقة بين الهرمونات والعدوانية فقد أتضح أن عدوانية الذكور لها مكون بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة (Testosterone) لذلك فإن الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك للدور الهام الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان، وكذلك اختلاف بناء التركيب التشريحي وعدد الكروموسومات حيث يزيد عدد الكروموسومات إلى (47) بدلاً من (46) ويصبح تمييزها الجنسي (xxy) أو (xyy) لدى بعض الأشخاص العدوانيين والمضادين للمجتمع حيث يكثر النوع (xyy) (مرسي، 1995)

وتشير دراسات عديدة أجريت على الإنسان والحيوان إلى إن للعدوان أسس بيولوجية، فثمة علاقة بين العدوان من جهة والاضطرابات الكروموسومية والهرمونية من جهة أخرى، ويشير البعض إلى إن كون الذكور أكثر عدوانية من الإناث بوصفه دليلاً على أثر الفروق البيولوجية على مستوى السلوك العدواني (القمش والمعايطة، 2007)

ويشير الحربي (2003) أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء .

ثانيا : نظرية التحليل النفسي :

يرى أصحاب هذه النظرية إن العدوان سلوك يولد به الإنسان، أي إنه صفة غريزية، وفي ضوء هذه النظرية فإن السلوك ليس سوى تفريغ للشحنات أو الطاقة العدوانية التي تتولد بطريقة بيولوجية لدى الكائن (الريماوي وآخرون، 2004) ويعتقد أصحاب نظرية التحليل النفسي إن العدوان يعود إلى دوافع نفسية داخلية تكمن في اللاشعور، وعن وجود غريزة الجنس والعدوان باعتبارهما طاقة نفسية فطرية يجب تصريفها، وتحدث فرويد عن غريزتي الحياة والموت، غريزة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الحياة المتمثلة بكل الدوافع البناءة التي تحافظ على استمرارية الحياة، وغريزة الموت المتضمنة نزعات الفرد نحو العدوان وتدمير الذات فالموت نهاية الأمر(القمش والمعايطة ، 2007) .

ويرى فرويد أن العدوان عبارة عن طاقة تبنى داخل الفرد وتعبر عن نفسها خارجياً على شكل تعدي على الآخرين، أو على الممتلكات، أو داخلياً على شكل تدمير الذات . ولم ير فرويد خلاصا للإنسان من العدوان إلا عن طريق زيادة التقارب العاطفي بين بني الإنسان من جهة، وتوفير الفرص المناسبة للتنفيس عن العدوان بشكل مقبول اجتماعياً من جهة ثانية (عدس وتوق، 2005) .

فنظرية التحليل النفسي ترى بأن الإنسان مزود بغرائز للموت وأخرى للحياة، وإن غرائز الموت عندما تتحول إلى خارج ذات الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الآخرين وذلك بسبب تأثير الطاقة النفسية التي تقود العدوان. ويرى اتجاه أخر في العنف الإنساني وسيلة للمحافظة على البقاء وأنه نابع من غريزة القتال التي تطورت لفائدتها في المحافظة على بقاء الإنسان. وهناك اتجاه أخر يرى إن الإحباط يسبب حالة انفعالية تهيئ الفرصة لظهور حالات الغضب والعدوان التي يمكن أن تظهر بأشكال سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين وإتلاف الممتلكات (الهنداوي والزغول، والبكور، ،1998)

وترى مونرو (monro) إن للعدوان جانب ايجابي حيث تشير أن هناك أشكالا للعدوان توجد في الأنشطة المألوفة للفرد، كما إنها تفسر العدوان بأنه استجابة انفعالية للخطر أو الإحباط أو الغضب أو الجنس غير المقبول ومن ثم يصبح العدوان استجابة لمثير خارجي أكثر من كونه توتر نشأ من داخل الكائن الحي (الحربي، 2003)

ثالثا : نظرية الإحباط – العدوان :

تقوم هذه النظرية على أساس إن العدوانية تعتبر حتمية للإحباط وأن كان البعض يرى أنه ليس من المعقول الافتراض بأن السلوك العدواني يتكون لدى الفرد من الإحباط بل يمكن القول إن الإحباط يتولد عنه شكل من أشكال العدوانية، وذلك لأن الإحباط قد ينتج عنه قبول الموقف الذي يوجد فيه الفرد. ولقد تناول دولر نظرية الإحباط العدوان في ضوء نظرية المثير والاستجابة، حيث يرى إن العدوان دافع غريزي داخلي ولكن لا يتحرك بواسطة غريزة بل بتحريض من مثيرات خارجية. (عبود، 1994) .

ولقد اتفقت أبحاث دولر وزملائه على أن للإحباط دوراً محرضاً دافعاً على اتخاذ الاستجابة العدوانية، وإن العدوان دائماً ناتج عن الإحباط، ولكن ميلر اعاد تصحيح هذه النظرية حيث أدرك إن هناك استجابات أخرى للإحباط إضافة إلى حدوث العدوان كالانطواء، والانسحاب والاكتئاب إلا أنه استمر في اعتقاده بأن الاستجابة العدوانية تحدث بدافع وتحريض من الإحباط (المغربي، 1987) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويرى عبدالغفار(1983) إنه عندما يزيد الإحباط تزداد الرغبة في السلوك العدواني وازدياد هذه الرغبة يعني توجيه جزء من الطاقة النفسية لدى الفرد نحو السلوك العدواني ضد مصدر الإحباط.

ويرى سبنسر Spencer أن هذه النظرية تتجاهل استجابات عدوانية لا يصاحبها شعور بالإحباط، وكذلك استجابة الأطفال للإحباط بالعدوان إنما تعتمد على نوع التعامل أو التجارب للإحباط الذي تلقوه من قبل أو قد يتعلم الفرد من خلال مشاهدة بعض نماذج لهذا السلوك (الغصون ، 1992) .

رابعا : نظرية التعلم الاجتماعي :

يعتقد أصحاب هذه النظرية إن الأفراد يتعلمون السلوك العدواني من خلال مشاهدة الآخرين وهم يتصرفون بطريقة عدوانية للتغلب على المواقف المحيطة . أي إن هؤلاء العلماء يعتبرون أن العوامل الاجتماعية والبيئية هي التي يمكن أن تعلم الأفراد ليكونوا عدوانيين . إذن العدوان في هذه النظرية ليس حتميا بل هو استجابة متعلمة نفهمها من خلال مصطلحات المثير والاستجابة وما ينجم عنها من إثابة أو عقاب (الريماوي وآخرون،2004) .

يؤكد باندورا على إن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك وهى : التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون (حجازي،1985) .

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة ولكن أيضاً بوجود التعزيز وإن تعلم سلوك العدوان عملية يغلب عليها التعزيز أو المكافأة التي تلعب دوراً هاماً في اختيار الاستجابة بالعدوان وتعزيزها حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط. وقد يكون التعزيز خارجي مادي مثل إشباع العدوان لدافع محبط او مكافأة محسوسة أو إزالة مثير كريه، أو تعزيز معنوي مثل ملاحظة مكافأة آخرون على عدوانهم على تقدير الذات (kauffmman,1985)

وترى نظرية التعلم الاجتماعي إن ممارسة العنف مرهون بثلاث جوانب، الأول منها المثير الذي يبين ظهور السلوك، والثاني توابع السلوك أي الحصول على تعزيز او التعرض للعقاب، أما الجانب الثالث فيعود إلى العوامل المعرفية المتمثلة في توقع النتائج. وترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون سلوك العنف من خلال التقليد(الهنداوي والزغول، والبكور، ، 1998)

ويعتقد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إن هناك مؤشرين بيئيين من المحتمل بالنسبة لهما أن يسببا العدوان الذي يتم تقليده أو محاكاته هما أعضاء الأسرة الذين يبدون العدوان، والثقافة الفرعية كالعنف السائد في جماعة الرفاق، وعادة ما ينظر كلاهما إلى العدوان باعتبار أننا غالبا

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ما ندركه على إنه خاصية إيجابية . وعلى ذلك يرى فارمر Farmar أنه من الضروري إن تتم دائما دراسة السياق الاجتماعي للسلوك العدواني (روزنبرج، 2008) .

خامسا : النظرية السلوكية :

تعتبر النظرية السلوكية من أهم النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والتحليل، وتحتل البيئة المكانة الأولى في تحديد السلوك، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوانية متغير من متغيرات الشخصية، وإنها من الاستجابات المنتجة والسائدة، وتتحدد قوة الاستجابة العدوانية في ضوء هذه النظرية وفق أربعة متغيرات هي : مسببات العدوان، وتاريخ العدوان، والتسهيل الاجتماعي، والطبع أو المزاج (الحربي، 2003) .

ترى النظرية السلوكية إن السلوك الإنساني المناسب وغير المناسب محكوم بمبادئ التعلم نفسها، فسلوك العنف أو أي سلوك أخر غير تكيفي يعتبر سلوكاً متعلماً وان عوامل تطور وإستمرارية ظهور هذا السلوك لا تختلف عنها في أي سلوك أخر. ويتضمن الاتجاه الإجرائي لتفسير العنف ثلاث جوانب : الأول إستجابة الهرب للتخلص من حالة مزعجة، والثاني الحصول على التعزيز الإيجابي، أما الثالث فهو المثير التمييزي الذي يزداد السلوك بحضوره، حيث تحتل إجراءات التمييز والتعميم دوراً في ظهور أو اختفاء العنف وفي تحديد شكله ومستواه (لزغول، والبكور، والهنداوي، 1998) تعتمد هذه النظرية على التطبيق المنظم لمبادئ وقوانين التعلم، وعلى تقديم الأدلة التجريبية، وهو عكس الاتجاه الغرائزي، وتمثل هذه النظرية نقلة في التأكيد على ما يتم بها تعلم أنماط السلوك والحفاظ عليها، وهي أقل اهتماماً بمصادر التحريض أو الباعث للسلوك ولقد أكد واطسون بأن السلوك الشاذ سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الإشراط الكلاسيكي، ويرى كثير من علماء النفس أن العدوان سلوك متعلم، ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالإشراط الإجرائي، وقد كان لبحوث عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner أكبر الأثر في ايضاح حقيقة أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم (الشنواني، 1999) . وقد أفترض سكنر Skinnerفي نظريته عن الإشراط الإجرائي إن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لاستجابته، فالسلوك الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، ويساعده على ذلك التعزيز الذي يلي الاستجابة، ومقدار هذا التعزيز، والسلوك الذي يعاقب عليه، يقلع عنه . وينطبق هذا على السلوك العدواني، فالإنسان عندما يسلك سلوكاً عدوانياً، إذا عوقب عليه كف عنه، وإذا كوفئ وشجع عليه كان أميل لتكراره في المواقف المماثلة . وقد وجد كل من ولتر وبراون Walters&Brown أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي سلوك العدوانية عنده حتى ولو كانت غير منتظمة، وبذلك يتضح أن الثواب والعقاب يتحكمان في السلوك العدواني (مرسي،1995)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

سادساً : النظرية الإنسانية :

يرى رواد هذه النظرية أن الإنسان كائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق توازنه وضبط انفعالاته، وأنه ليس عبداً للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد أو المثيرات الخارجية كما يعتقد السلوكيون، وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات، في حين أن سوء التوافق والعدوانية ينتج عن شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سالب عن الذات (حجازي،1985) .

ويشير روجرز إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، وأن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الجوانب الانفعالية بعيداً عن مجال الإدراك أو الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك وتتبعثر نظراً لافتقار الفرد قبواه لذاته. وهذا من شأنه أن يولد مزيداً من التوتر والعدوان وسوء التوافق (عبداللطيف، 1990) .

أكد بيرلز على أهمية الوعي بالذات وتقبلها، والوعي بالعالم المحيط وتقبله، والتحرر النسبي من القواعد الخارجية، وأن الشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها إلى الآخرين (عبداللطيف، 1990) .

مفهوم الصم :

لقد تعددت تعريفات الصم بتعدد النظريات التي حاولت تفسيره، وقد أورد كثير من العلماء والباحثين تعريفات عديدة له :

عرفه (حسين،1986) بأنه الطفل الذي فقد حاسة السمع لأسباب وراثية أو فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين بالطريقة العادية؛ ولذا فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يناسب قصوره الحسي .

وعرفه كيرك (Kirk,1993) بأنه الطفل الذي لديه حاسة السمع غير قادرة على أداء وظيفتها العادية في الحياة .

في حين يرى (فهمي وغريب، 1983) الطفل الأصم بأنه الطفل الذي لايمكنه استخدام حاسة السمع نهائيا في الحياة اليومية .

كما عرفه (الخطيب،1993) الطفل الذي لديه ضعف سمعي شديد جداً بحيث إنه لايستطيع اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع، باستخدام أو بدون استخدام أدوات تضخيم الصوت، الأمر الذي يؤثر سلباً على الأداء التربوي .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية :

أولا: الخصائص الاجتماعية والشخصية:

يعتمد التكيف الشخصي والاجتماعي لجميع الأفراد بشكل كبير على التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتعد اللغة الطريقة الأكثر شيوعاً للتخاطب بين الناس. وبسبب اعتماد الأفراد بشكل كبير على اللغة ليس من العجيب أن يجد العديد من الباحثين بأن الأفراد المعاقين سمعيا يعانون من سوء في التكيف الاجتماعي مقارنة بالأشخاص العاديين من الناحية السمعية (Meadow,1984) وعادة ما تعتمد حجم المشاكل الاجتماعية والشخصية لدى ذوي الإعاقة السمعية على مدى تقبل البيئة للطفل (moores, 1996)

وقد بين كوفمان (kauffmman,1985) إن المعاقين سمعياً يعانون من الوحدة والرفض من قبل أقرانهم في المدرسة، فهؤلاء الأطفال ليس لديهم إلا صديق أو اثنان فقط . وأشار (البخيت، 1988)إلى مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي للصم منها : كبت المشاعر والانفعالات والميل إلى الانسحاب، والعجز عن التواصل اللفظي والعزلة والحيرة وتأخر النمو النفسي والاجتماعي، والتبعية الاعتمادية الشديدة على الآخرين، وسرعة الاستثارة العصبية والإحباط لكثرة الفشل والخوف من العقاب، والتصلب والجمود والتمركز حول الذات .

ثانيا:الخصائص الجسمية والحركية :

يعاني الأفراد ذوي الإعاقة السمعية من مشكلات في الاتصال وتحول دون اكتشافهم للبيئة من حولهم أو التفاعل معها وهذا له تأثير على النمو الحركي لديهم، كما أن الإعاقة السمعية قد تفرض قيوداً على النمو الحركي لدى الأفراد، فهؤلاء الأفراد محرومون من الحصول على التغذية الراجعة السمعية، الأمر الذي يطور لديهم أوضاعاً جسمية خاطئة. كذلك هؤلاء الأفراد لا يسمعون تحركاتهم أو تحركات الآخرين من حولهم، كما إن لياقتهم البدنية لا تكون بمستوى لياقة العاديين ويمتازون بحركة جسمية أقل، مما يجعل نموهم الحركي متأخراً قياساً مع الأسوياء.

ثالثا: الخصائص اللغوية:

لا شك في أن النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية، فالإعاقة السمعية تؤثر سلباً على جميع جوانب النمو اللغوي. وبدون تدريب منظم ومكثف لن تتطور لدى الشخص المعوق مظاهر النمو اللغوي الطبيعية، ومع أن الأطفال ذوي السمع العادي يتعلمون اللغة والكلام دون تعلم مبرمج ومخطط له مسبقاً، فإن المعوقين سمعيا بحاجه إلى تعلم هادف ومتكرر، فالشخص المعوق سمعيا سيصبح أبكما إذا لم تتوافر له فرص التدريب الخاص، وفي حالة اكتسابه للمهارات اللغوية فإن لغته تتصف بالتمركز حول الملموس وجمله اقصر وأقل تعقيدا أما كلامهم فيبدو بطيئا ونبرته غير عادية. (الخطيب، 2008). والجدير بالذكر أن كل الأطفال

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لديهم دفعة غريزية وراثية لتعلم اللغة وإذا لم يستطيعوا السمع فإنهم قادرون على تطوير نظام ملائم من لغة الجسد.وإذا لم يتم إعطاؤهم نظام لغة حركية أو لفظية ليتقنه، فإن كل طفل سيقوم بتطوير نظام جسدي (حركي) لا يعتبر طبيعيا (Meadow,1984) .

رابعا: التحصيل الأكاديمي:

تشير الدراسات إلى أن ما نسبته (20-40%) من الأطفال الصم يعانون من عدم القدرة على التعلم. وتؤثر الإعاقة السمعية بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد، ولما كانت جوانب التحصيل الأكاديمي مرتبطة بالنمو اللغوي، فمن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية سلبياً بذلك وخاصة في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب. وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي. وهناك نسبة قليلة من الصم قادرون على القراءة الاستيعابية في مستوى ما بعد المرحلة الثانوية(عبدالرحيم، 1988).

كما إن مستوى التحصيل الأكاديمي للصم يتأثر بعدد من العوامل أهمها: درجة الإعاقة السمعية، ودافعية الفرد الأصم، وطريقة التدريس، ونسبة ذكاء الأصم (moores,1996) وهناك ثلاثة عوامل ترتبط بالتحصيل الأكاديمي للأطفال الصم أو ضعاف السمع: درجة فقدان السمع، وجودة اللغة، والخبرات في البيئة مع الناس والأشياء من حولهم.(Meadow,1985)

ويرى (عبد الرحيم،1988)إن الأصم يظهر قدراً من التأخر الدراسي عندما تكون المثيرات لغوية مثل :معاني الفقرات والجمل وان أقل قدر من التأخر يظهر عندما تكون المثيرات غير لفظية مثل :إجراء العمليات ومن ثم فهو بحاجة إلى إثراء بيئة تعلمه بالخبرات الحسية المتنوعة

خامسا: الخصائص المعرفية:

إن ذكاء الأشخاص المعوقين سمعياً كفئة لا يتأثر بهذه الإعاقة كما لا تتأثر قابليتهم للتعلم والتفكير التجريدي ما لم يكن لديهم مشاكل في الدماغ مرافقة لهذه الإعاقة، وإن المفاهيم المتصلة باللغة عادة ما تكون ضعيفة لدى هذه الفئة.إن أداء أفراد هذه الفئة المتدني على اختبارات الذكاء لا يعتبر مؤشراً على وجود إعاقة عقلية بل على وجود إعاقة لغوية، لذلك يجب تكييف اختبارات الذكاء لتكون أكثر دقة في قياس ذكاء أفراد هذه الفئة ويجب أن تخصص لهم اختبارات ذكاء غير لفظية إذا ما أريد أن يقاس ذكاؤهم بشكل دقيق (عبد العزيز، 2005).

نسبة الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية ليست بمستوى شيوع الإعاقات الأخرى مثل : التخلف العقلي أو صعوبات التعلم ؛ ولذلك يطلق على الإعاقة السمعية عادة أسم الإعاقة قليلة الحدوث نسبياً، وإذا كانت الدراسات في الدول الغربية قد أشارت إلى أن حوالي 5% من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي ما إلا أن هذا لا يصل إلى مستوى الإعاقة، اما بالنسبة للضعف السمعي الذي يمكن اعتباره إعاقة سمعية فتقدر نسبة انتشاره بحوالي 0.5% وتقدر نسبة انتشار الصم بحوالي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

0.075% وإذا كنا لنعتمد هذه الاحصائيات لتقدير نسبة انتشار الإعاقة السمعية في الوطن العربي، فإن ذلك يعني وجود حوالي مليون ومائتي الف شخص معوق سمعياً منهم حوالي (150.000) أصم (الخطيب، 2008) وتشير الإحصائيات أن ما نسبته (8%) من أي مجتمع يعاني من ضعف معتدل في السمع في حين يعاني ما نسبته (2.5%) من أفراد أي مجتمع من ضعف حاد في السمع ، وتشير الإحصائيات أيضا أن ما نسبته (9%) من فاقدي السمع عمرهم أقل من (18) سنة، وتشير بعض التقديرات إلى أن عدد ضعيفي السمع سيزيد بحوالي (20%) في العقدين التاليين إذا بقى انتشاره في المستوى الحالي . فبين عامي (1990-1971) زادت مشاكل السمع بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (64-45) عاما بنسبة (26%) وبلغت هذه الزيادة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (44-18) عاما نسبة (17%) (Krik,1993) ففي الولايات المتحدة الأمريكية يقدر مكتب التربية في عام (1975) نسبة حدوث الإعاقة السمعية (البسيطة إلى الشديدة جداً) بحوالي (58من كل 100) بواقع (100:50 ثقلي سمع و1000:8صم) ولكن دراسات عديدة أخري بينت أن نسبة انتشار الإعاقة السمعية تزيد عن ذلك بكثير وتصل إلى(5) في كل (100) ولكن نسبة كبيرة من هؤلاء لا يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة (Meadow,1984) .

ويقدر نورثن وأندرسون (Northern & Anderson,1981) نسبة انتشار الصم بحوالي (100:9) ويقدر هذان الباحثان نسبة انتشار الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بحوالي (15%) ولكن الإعاقة في هذه المرحلة العمرية تنتج في معظم الأحيان عن ضعف توصيلي وهى قابلة للعلاج الطبي . أما في الأردن فيقدر صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني عام (1979) عدد المعاقين سمعيا بحوالي (3194) فردا أي ما نسبته (16.9%) من مجموع المعاقين في الأردن (الروسان، 2000) .

وتشير الدراسات العلمية إلى إن الإعاقة السمعية أكثر انتشاراً بين الأطفال الذين ينحدرون من أسر فقيرة ويعيشون في بيئات اقتصادية واجتماعية أقل حظاً . كذلك فإن الإعاقة السمعية أكثر انتشاراً بين الفئات الخاصة في المجتمع، فهي أكثر انتشاراً بين الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي، والتخلف العقلي، والشقة الأرنبية وغير ذلك (الخطيب، 2008) .

مشكلات المعوقين سمعيا بين الإعاقة والأسرة:

تعد فئة المعاقين سمعيا من الفئات التي ينحرف ذويها بشكل أو بآخر في القدرة السمعية بأقرانهم العاديين، وأن المتأمل في أدبيات التربية الخاصة يجد أن هذه الفئة تعاني الكثير من المشكلات منه ما هو متعلق بطبيعة الإعاقة ومنها ما هو متعلق بالعوامل البيئية المحيطة بالمعاق سمعياً، فأكثر الآثار السلبية للإعاقة السمعية تظهر أوضح ما يكون في مجال النمو اللغوي معبرا عنه باللغة المنطوقة، وعليه فإن المعاقين سمعيا يعانون من تأخر واضح في النمو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

اللفظي، وتتضح درجة هذا التأخر كلما كانت الإعاقة شديدة، وكلما حدثت الإعاقة السمعية في وقت مبكر .كما أن المعاقين سمعياً يعانون من مشكلات قاسية مثل صعوبة التواصل، والاعتمادية، والتقدير المنخفض للذات وغير ذلك من مظاهر سوء التوافق، الأمر الذي يستدعي معرفة تلك المشاكل والتدخل للتخلص من تلك المشاعر السالبة وتزويدهم بالأمان، خاصة أن علاج هذه الفئة يعد من العمليات الصعبة، وذلك بسبب فقدانهم اللغة وقلة خبرتهم المعرفية التي تسهم في تفاعلهم أو تواصلهم مع الآخرين(بطرس،2007).

كما أن المعاقين سمعيا أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق وانخفاض مفهوم الذات، بالإضافة إلى إنهم أكثر عرضة لنوبات الغضب والعدوان، وذلك بفعل الصعوبات التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم، لذا نجدهم يعبرون عن غضبهم وإحباطهم بعصبية ويظهرون ميلا أكثر للعدوان الجسدي، فالصم أكثر ميلا للسلوك العدواني.

وبالتالي فقد يرجع ما يعانيه المعوقين سمعياً من مشكلات إلى البيئة المحيطة بهم وخاصة البيئة الأسرية وعدم تفهم أعضاء الأسرة لطبيعة الإعاقة وآثارها وقدرات وإمكانات المعوق(يحيى، 2003). أما هولوريد(Holoryd,1982) فقد أشار إلى الأعراض الانفعالية التي يمكن أن تظهر لدى أفراد الأسرة التي يكون بينها معاق: الإكتئاب والغضب والشعور بالذنب والقلق. وقد أشار سليجمان(Seligman,1983) إلى أن الجو الانفعالي لبعض أسر المعاقين يولد ضغوط كبيرة ويتصف بعدم الثبات بحيث أن سوء التكيف لدى الأخوة يمكن التنبؤ به اعتماداً على ديناميكية العلاقات الأسرية بصرف النظر عن وجود طفل معاق. وقد تمثلت أبرز المشكلات الاجتماعية في منع الأسرة لأصدقاء أبنائها من زيارتهم واللعب معهم في المنزل، ومنع الفرد المعاق من الجلوس مع الضيوف وعدم تفضيل الوالدين حضور اجتماعات الأهالي التي يعقدها مركز التربية الخاصة، وعدم كفاية المعاق في التواصل مع الآخرين، وانعدام نشاط الأسرة الاجتماعي من حيث الرحلات والزيارات(يحيى، 2003). فمشكلة فقدان السمع تسبب ضرر خطير عادة للفرد فهي تؤثر على حياته الاجتماعية والعائلية وتقلل من ثقته بنفسه وتقديره لذاته . لذا يجب أن تأخذ حاجات أفراد عائلة فاقد السمع بعين الاعتبار . فالعائلة تحتاج لأن تتعلم كيف تفهم مشاعر طفلها المعاق سمعياً وكيف تتصل معه . فالعديد من أفراد العائلة يشعرون بالعجز واليأس حيال المعاق سمعياً، وفي أغلب الأحيان لا يكونوا قادرين على الاتصال الفعال به؛ لذا فإن مثل هذه العائلة بحاجة إلى دعم عائلي قوي حيوي وبحاجة إلى إعادة تأهيل أحيانا (البطاينة والجراح، 2007) .

أسباب الإعاقة السمعية:

تقسم أسباب الإعاقة السمعية إلى عدة أقسام، ويمكن إيجازها فيما يأتي :

1- الأسباب الوراثية :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهي عبارة عن إعاقات مورثة من أحد الوالدين أو كليهما، وهناك أكثر من(200) نموذج مختلف من الصمم الوراثي، وقد تم تحديدها، ويمكن أن تورث إما من قبل أب مصاب بالصمم أو أب يتمتع بسمع عادي(البطاينة وجراح، 2007). وليست جميع حالات فقدان السمع الوراثية يمكن أن تظهر عند الولادة، فيمكن أن يفقد الأطفال سمعهم لأسباب وراثية بعد شهور أو سنوات من ولادتهم، وقد يصابون بفقدان السمع لأسباب وراثية في مرحلة الطفولة أو المراهقة(Britishmedical,2000)

2- الحصبة الألمانية:

الحصبة الألمانية مرض فيروسي معدي أعراضه المرضية بسيطة وتشمل الحمى والبثور، فإذا أصيبت الأم الحامل بالحصبة الألمانية دون أن تكون لديها المناعة ضدها فالنتيجة في معظم الأحيان إعاقات شديدة أو متعددة لدى الأطفال. تعتبر الحصبة الألمانية السبب الرئيسي في حدوث الصمم لدى الأطفال عند إصابة الأم الحامل به، لان فيروس المرض ينتقل من الأم إلى الجنين وقد يقتله أو يحدث عنده إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية، وذلك لأن الفيروس يتلف أنسجة الأذن والعين.

3- التهاب السحايا:

يعتبر التهاب أغشية السحايا من الأسباب الرئيسية للإعاقة السمعية، وفي هذا الالتهاب تهاجم البكتيريا أو الفيروسات الأذن الداخلية مما يؤدي إلى فقدان السمع (الخطيب، 2008)

4- التهاب الأذن الوسطى:

يقود التهاب الحلق والأنف إلى التهاب الأذن الوسطى لأنهما متصلان بالأنف عن طريق قناة استاكيوس ويسبب ذلك انفجاراً بالطبلة إذا لم يعالج بالمضادات الحيوية، فقد يؤدي الالتهاب المزمن إلى حدوث الصمم نتيجة إصابة عظيمات السمع.

5- التسمم بالعقاقير:

تمر معظم العقاقير والأدوية والكحول التي تتناولها المرأة الحامل عبر المشيمة للجنين، ووجد أن معظم العقاقير والأدوية لها آثار سلبية على حاسة السمع : مثل الأدوية المضادة للسكري والمضادات الحيوية، ومضادات الصرع، والمسكنات .

6- مرض منيرز:

ينتج المرض عن ضغط السائل الموجود في الأذن ويحدث ذلك الدوار والرنين في الأذن والمرض غير قابل للشفاء

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7- تصلب الأذن:

يتمثل المرض في وجود عظم غير عادي في الأذن الوسطى الأمر الذي يؤدي إلى تدهور تدريجي في السمع، ويظهر المرض في مرحلة الطفولة وقد تصل شدة الإصابة إلى الفقدان السمعي الشديد .

8- الخداج:

نتيجة لتناولها أغذية أو عقاقير ملوثة قد تكون سامة لها ولجنينها، وقد تترك آثاراً على الجنين يصعب الشفاء منها، فقد سبب التسمم بالزئبق في اليابان حالات إعاقة، وتناول الحوامل بالعراق لحبوب ملوثة بالزئبق أدى إلى أذى جنيني شديد . (القريوتي والدقاق، 2006) .

سن الإعاقة السمعية :

إذا حدثت الإعاقة بعد الولادة مباشرة، وحتى فترة عامين فالطفل في هذه الحالة يصبح أكثر عرضه للانعزال والانطواء. أما إذا حدثت بعد سن خمس سنوات، فإن وظيفة التخاطب اللفظي لا تتأثر وإذا حدثت في سن المدرسة فإن التأثر السلوكي يقتصر على عدم القدرة على التحصيل الدراسي للطفل واحتفاظه بصداقة الآخرين. وفي دراسة أجريت في وحدة السمع في مستشفى جامعة عين شمس توصلت إلى إن الطفل الذي يعاني ضعفا في السمع منذ الطفولة المبكرة يعاني حدوث اضطرابات نفسية متعددة فيما بعد، فيكون أكثر عدوانية نتيجة انعزاله الاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على (30) طفلاً يعانون ضعفا سمعيا وتتراوح أعمارهم بين (7) أشهر و(15) سنة. وقد أظهرت هذه الدراسة إن (30%) من الأطفال يعانون ضعفا في اللغة، و(26%) لديهم تأخر في مؤشر النمو الأخرى. (بدير،2007) .

أنواع الإعاقة السمعية :

يمكن تصنيف الإعاقة السمعية إلى ثلاثة أصناف على النحو الآتي :

أولا :العمر عند الإصابة :

قد يكون خلقي و يدرك وقت الولادة أو مكتسب بعد الولادة، وتصنف الإعاقة السمعية حسب العمر عند الإصابة إلى نوعين :

1- الصمم قبل التطور اللغوي : الشخص المصنف ضمن ذلك هو شخص فقد القدرة على السمع قبل تطور اللغة وهم الأطفال، ويشكلون ما نسبته 95% من الأفراد الصم. ويمتازون بعدم القدرة على تعلم سماع اللغة، الأمر الذي يؤثر سلباً على تواصلهم مع الآخرين وتعلم موضوعات أكاديمية وواحد من عشرة من هؤلاء غالباً ما يكون لديه أحد الآباء أصم، ويدربون ويعلمون على التواصل خلال مراحل العمر الطبيعية باستخدام لغة الاشارة وقراءة الشفاه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

2- الصمم بعد التطور اللغوي : الأشخاص المصابون فقدوا القدرة على السمع بعد تطور اللغة، والعديد منهم يستطيع التواصل مع الآخرين شفوياً . (الزريقات، 2003) .

ثانيا :الخلل الذي يصيب الجهاز العصبي :

وتقسم الإعاقة السمعية حسب هذا البعد إلى أربعة أقسام هي :

1- الفقدان السمعي التوصيلي : وهو ناتج عن خلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى مما يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الأذن الداخلية، وعليه فإن المصاب يجد صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة وصعوبة أقل في سماع الأصوات المرتفعة .

2- الفقدان السمعي الحس عصبي: يحدث نتيجة أمراض تؤثر في قوقعة الأذن أو العصب السمعي، كضعف السمع عند الشيخوخة، والضعف الناتج عن الضوضاء أو تعاطي بعض الأدوية التي تؤثر في عصب السمع.

3- الفقد السمعي المختلط : يحدث نتيجة لحدوث خلل في أجزاء الأذن الثلاث وأعراضه جميع أعراض الإعاقة السمعية التوصلية والحس عصبية إذ يجمع بينهما .

4- الفقدان السمعي المركزي : ويحدث في حالة وجود خلل يحول دون تحول الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ أو عندما يصاب الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ ويعود سبب هذه الإصابة إلى الأورام أو الجلطات الدماغية أو إلى عوامل ولادية أو مكتسبة، ويصعب علاج مثل هذه الحالات . (القريوتي، والدقاق، 2006) .

ثالثا : حسب درجة فقدان السمع :

وتقسم الإعاقة السمعية حسب هذا البعد إلى أربعة أقسام هي :

1- الإعاقة السمعية البسيطة : (27- 40) ديسبل، ويكون الطفل قادرا على سماع الصوت الخافت، لكن لديه القدرة على تمييز بعض الأصوات .

2- الإعاقة السمعية المعتدلة : (41-55) ديسبل، والفرد هنا يفهم كلام المحادثة على بعد(3- 5) مترا وجه لوجه .

3- الإعاقة السمعية المتوسطة : (56- 69) ديسبل، والفرد هنا يفهم كلام المحادثة العالية وجها لوجه فقط .

4- الإعاقة السمعية الشديدة (70- 90) ديسبل، والفرد هنا غير قادر على سماع الأصوات العالية، كما أنه يعاني من اضطرابات في اللغة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

5- الإعاقة السمعية الشديدة جدا أو الحادة : وتزيد قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة عن (92) ديسبل، ويعتمد الأفراد في هذه الفئة على حاسة البصر أكثر من حاسة السمع، كما أن لغتهم تكون ضعيفة جدا (عبدالرحيم، 1988) .

أعراض صعوبة السمع:

يشير الروسان (2000) ويحيى (2003) إلى أعراض صعوبات السمع عند الأصم على النحو الآتي :

1- استجابة الشخص للصوت غير ثابتة .
2- تأخر الطفل في تطور اللغة والكلام .
3- لا ينفذ الشخص التوجيهات .
4- لا يستجيب الشخص إذا نودي .
5- كلام الشخص غير واضح .
6- صعوبة في النشاطات الجماعية.
7- تدني في مفهوم الذات.
8- صعوبة التواصل مع الآخرين .
9- تدني مستوى تحصيله الدراسي لتأخر النمو العقلي بنسبة تقدر بنحو ثلاث سنوات عن مستوى نظيره العادي الذي يماثله في العمر.
10 - تشتت الانتباه ونقص التركيز والصعوبة في إدراك المثيرات اللفظية المجردة والرمزية.
11 - ميله إلى الانطواء والقلق والعدوانية .

طرق الإتصال مع الصم :

تستخدم الطرق الشفوية للاتصال مع الأشخاص الصم أو ضعاف السمع لتعلم أي قدرات سمعية أو كلامية لدى الشخص وتتمثل هذه الطرق بما يلي :

1- الطريقة السمعية الشفوية : والتي تستخدم بقايا السمع عن طريق تضخيم الصوت والكلام لتطوير مهارات الاتصال، ولا تستخدم هذه البرامج ولا تشجع لغة الإشارة أو لغة الإصبع، لاعتقادهم بأن الاتصال اليدوي يمنع من تكيف الطفل للكلمة المسموعة .
2- الطريقة السمعية : وتستخدم مضخمات الصوت بشكل كبير في تطوير مهارات الاستماع والحديث، وتشمل تدريبا سمعيا، وتعليم الطفل على الاستماع للأصوات وتمييز بين الأصوات المختلفة، ومع أنها تستخدم بشكل واسع مع أطفال المدرسة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، إلا أنها أكثر فعالية مع أطفال ما قبل المدرسة وخاصة فاقدي السمع الشديد .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3- نظام الإشارات : هناك عدة أنظمة للإشارة كوسيلة للاتصال، مثل لغة الإشارة الأمريكية (American Sign Language(ASL) وإشارة بيدجن الإنجليزية (pidgin Sign Eng-lish(PSE) وتعتبر لغة الإشارة الأمريكية الوحيدة التي لها لغة خاصة بها، وفيها قواعد وإملاء وكتابة، ولكل إشارة ثلاث عناصر وهي : وضع اليد، وشكل اليد، وحركة اليد لاتجاهات مختلفة (moores,1996) .

4- التهجئة بالإصبع : وهي طريقة الكتابة بالهواء، فبدلا من الكتابة بالقلم يقوم الطفل بالكتابة بإصبعه مهجئا كل حرف من الكلمة، وشاعت هذه الطريقة في الاتحاد السوفيتي في السبعينات والثمانينات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين سمعيا، أما في الولايات المتحدة فتعرف هذه الطريقة بطريقة وتشستر. ونعتبر طريقة التهجئة بالإصبع في روسيا طريقة شائعة للبدء بتعلم الكلام لأطفال ما قبل المدرسة من الصم وثقيلي السمع أما في الولايات المتحدة فتستخدم لتأسيس التوافق بين الحرف واللفظ للقراءة .(البطاينة والجراح،2007) .

التعزيز الرمزي:

تسمى المعززات الرمزية بالمعززات القابلة للاستبدال وهي رموز معينة كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو الطوابع أو القطع البلاستيكية يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى مادية(عبد الهادي،2000) ويستخدم مصطلح التعزيز الرمزي(Token Reinforcement) للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشمل توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف المنشودة، والمعززات الرمزية هي رموز مادية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك أو الامتناع عن القيام بالسلوك ويتم استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة (الخطيب، 1993). وتسمى برامج التعزيز الرمزي أيضا بالاقتصاد الرمزي(Token Economy) كونها تعمل وفقا لمبدأ العرض والطلب المتمثل في توفير قائمة من المعززات بحيث يستطيع الفرد أن يختار منها ما يريد إذا استطاع جمع الرموز الضرورية وذلك من خلال تأدية السلوك المرغوب فيه(الخطيب، 1993) والمعززات الرمزية تسمى أيضا بالمعززات الشرطية المعممة، وذلك لأنها تستبدل بمعززات عديدة متنوعة. وهي التي تعطي المعززات قوتها وتزيد فعاليتها التعزيزية، وفي الواقع أن المعززات الشرطية المعممة مثل: النقود، الرموز.....إلخ أقوى بكثير من أي معزز آخر بمفرده من حيث تأثيرها على سلوك الفرد(يوسف، 1993) .

فالرموز تكتسب خاصية التعزيز من خلال استبدالها بمعززات أولية أو ثانوية متنوعة تسمى بالمعززات الداعمة، وهذه المعززات تقدم للفرد بأنواع مختلفة عديدة، ضمن ما يسمى بقائمة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التعزيز، ومن خلال توفير معززات عديدة فإن الرموز تعمل على تعزيز مجموعات كبيرة جدا من الأفراد، وتحول دون حدوث الإشباع (Kazdin,1975) .

والفيش الرمزية تمنح للطالب بعد حدوث السلوك المستهدف وعادة ما تكون للفيش الرمزية قيمة داخلية بسيطة، ولكنها تتطلب قيمة عندما يمكن استبدالها بنشاط أو هدف مرغوب فيه . ويمكن أن تتكون الفيش الرمزية من طوابع، ونجوم ، وكوبونات أو أي شيء أخر يسهل توزيعه أو تخزينه، وهذه الفيش الرمزية يمكن تجميعها وحينئذ استبدالها بنشاط أو هدف مرغوب فيه . ونظام الفيش لها ميزات عديدة منها ما يلي :

1- أنها تجنب الملل لأن الفيش الرمزية يمكن استبدالها بمجموعة متنوعة من المعززات أو الأحداث .
2- نظام الفيش يكون مفيدا بالنسبة للطلبة الذين لا يتجاوبون بشكل عام مع التعزيز الاجتماعي .
3- الفيش الرمزية يمكن التفاعل معها بسهولة ويمكن تعديل الرقم كي يعكس الزمن والطاقة المطلوبين لإنجاز السلوك .
4- نظام الفيش الرمزية يساعد الطلبة في تقييم العلاقة ما بين السلوك المرغوب فيه والتعزيز، ويتعلم الطلبة أن السلوك له نتائج التي من المحتمل أن تعزز الرقابة الذاتية .
5- كما أن الفيش تمثل مصدراً متجدداً للتعزيز بعد الحصول عليها مما يجعل اثرها على السلوك يفوق أثر أي معزز آخر حتى قبل استبدالها بالمعززات الداعمة (الجمال والزريقات، 2008).

تعتبر أسلوب التعزيز الرمزي من أكثر أساليب تعديل السلوك استخداما، وهي عبارة عن نظام تبادل حيث يتم تزويد الأفراد الذين يتم تعديل سلوكهم بتغذية راجعة فورية عن مدى مناسبة السلوك الذي يقومون به،وهذه البرامج ترتكز على تقديم المعززات الرمزية بشكل منظم ومتكرر ويمكن تطبيقها في غرفة الصف عندما تصبح المعززات الاجتماعية، كانتباه المعلم وثنائه أو توبيخه، غير فعالة في ضبط سلوك الأطفال في الصف (Kazdin,1975).

ويقدم بلاكهام وسبيرمان المشار اليهما في الجمال والزريقات (2008) الإرشادات الخاصة بتخطيط واستخدام نظام الفيش الرمزي وهي:

1- يجب تحديد السلوكات المستهدفة التي تكسب الفيش الرمزية بشكل واضح.
2- المعززات التي يتم استبدالها بفيش رمزية يجب أن تكون متاحة ومغرية داخل نظام الفيش الرمزية فقط.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

3- إن عدد الفيش الرمزية التي تم الحصول عليها يجب أن يتوافق مع الجهد المطلوب لإنجاز السلوك المستهدف، فإن مكافأة البقاء بالمقعد جالسا يجب أن تكون كافية لتشجيع سلوك الطالب أثناءالتعزيز.

4- وبقدر الإمكان، يستطيع المدرس أن يحفظ بسجل عدد الفيش الرمزية التي يكسبها الطالب وكذلك المجموعة، وهذا النوع من التسجيل يتيح حافزا إضافيا لباقي الطلبة.

5- عند استخدام تكلفة الإجابة (غرامات الفيش الرمزية) فإن الظروف التي من خلالها يتم كسب أو خسارة الفيش الرمزية يجب تحديدها بشكل واضح، ويجب تجنب الحجج فيما يتعلق بخسارة الفيش الرمزية.

6- نظام الفيش الرمزية المخطط جيدا يجب أن يقلل من عوامل التعزيز المادية، ويؤكد على دعم الأنشطة والأحداث، أيضا يجب أن يكون المديح مصحوب بالفيش الرمزية بحيث أن التعزيز الاجتماعي يمكن استخدامه بمفرده للحفاظ على السلوكات المرغوب فيها.

7- نظام الفيش الرمزي يجب أن يكون بسيطا وله وظيفة ولا يصرف الانتباه عن العملية التعليمية

ويعد الاقتصاد الرمزي (TokenEconomy) في الواقع كما يرى مارتن وبير (Martin&Pear,1983) هو المقابل السلوكي للعلاج البيئي السيكودينامي، وهو في ذاته يعد بمثابة تنظيم أو بناء تم تصميمه وإعداده بعناية وبشكل شامل يهدف إلى إدارة السلوكيات العدوانية أثناء تقديم وسيلة معينة يتم التغير السلوكي بموجبها، وهناك ثلاثة متطلبات رئيسة لإعداد واستخدام الاقتصاد الرمزي هي الرموز، والمدعمات، والشروط المحددة . وهناك أساليب سلوكية أخرى مثل : تكلفة الاستجابة، والوقت المستقطع أو الاستبعاد لبعض الوقت يمكن أن تتكامل داخل النسق الرمزي . ويعتبر الاقتصاد الرمزي في الوقت الراهن علاجا مقبولا، وواسع الانتشار، وفعالا يمكن استخدامه لكل الأغراض ويتم خلاله ضبط السلوك العدواني في البيوت الجماعية، والفصول التامة أو المستقلة في ذاتها، والمراكز المجتمعية للمراهقين، والمدارس النهارية، والمستشفيات النفسية والكليات العسكرية والسجون (محمد، 2008) .

هذا وقد تمت دراسة استخدام الاقتصاد الرمزي كوسيلة أو أسلوب لضبط السلوك العدواني والسيطرة عليه في المواقف التربوية المختلفة وذلك على نطاق واسع . وقد قام أوليري ودرابمان (Oleary& Drabman,1971) بمراجعة استخدام التعزيز الرمزي في مثل هذه المواقف، وانتهوا إلى إن تلك العلاجات التي تقوم على التعزيز باستخدام الرموز قد أثبتت فعالية متكررة في الحد من السلوك الفوضوي والسلوك العدواني داخل الفصل .

المعززات الرمزية تقدم عند حدوث السلوك المرغوب فيه، وهي ليس لها قيمة تذكر بحد ذاتها، ولكنها تصبح ذات قيمة بعد استبدالها، والمعززات الرمزية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وسيلة لتحقيق أهداف معينة، وبشكل عام فإن المعززات الرمزية توظف لضبط السلوكيات التي تعجز المعززات الأخرى عن ضبطها، كما أنها مؤمنة ضد مشكلة الإشباع عند استعمالها، والمعززات الرمزية تأتي على شكل إشارات، نقاط، أوراق مالية، فيشات، نجوم، يحصل عليها الطفل مقابل أداء سلوك محدد بحيث تعطى لكل من هذه المعززات قيمة بشكل مسبق، تستبدل بأشياء ذات قيمة،- مأكولات، العاب مثلا-فيما بعد وهناك معززات حقيقية يمكن شراؤها بمثل هذه المعززات الرمزية كأن يدفع أنواعا من المعززات الرمزية مقابل نشاط يسمح له المعلم بالقيام به مثل لعبة كرة القدم، أن توفير قائمة من المعززات الرمزية لدى الطفل توفر له رصيد منها يؤهله استبدالها بأشياء يحبها أو تجلب له مسرة وراحة نفسية، وبقدر ما يوفر من هذه المعززات الرمزية بقدر ما يستطيع أن يحصل على ما يريد، لذلك كانت معززات مهمة يسعى الطفل للحصول على أكبر عدد منها . وتفيد المعززات الرمزية مع الأطفال في استخدامها خارج الغرف الدراسية بما فيه ضبط سلوكيات الطفل في الحافلات المدرسية، أو في غرف النوم أو الطعام في المنزل إذا ما تم التنسيق بين الأسرة والمدرسة (حواشين، 2005) .

وبشكل عام يتبع معدلو السلوك الخطوات الآتية في تخطيط وتنفيذ برامج التعزيز الرمزي وهي :

1. تحديد السلوك المستهدف

يجب تحديد نمط السلوك والاضطرابات السلوكية الموجودة لدى المتعالج .

2. قياس السلوك المستهدف :

قبل البدء بتنفيذ برامج الاقتصاد الرمزي، يجب جمع البيانات عن السلوك الذي تم اختياره، بهدف التعرف على طبيعة مشكلة الفرد، فبرامج التعزيز الرمزي تتطلب جهداً كبيراً وتستغرق وقتاً طويلاً، لذا؛ يجب استخدامها عندما تكون ثمة حاجة لفعلها (Walker&Shea,1980)

3. اختيار المعززات الداعمة :

وذلك من خلال سؤال المعالج للطفل عما يحبه، أو أن يعرض عليه عينة من المعززات المختلفة .

4. تحديد المعززات الرمزية :

يمكن للمعالج أو المعلم أن يستخدم أي شئ كمعزز رمزي، إلا أنه يفضل استخدام الرموز التي تتوفر فيها خصائص المعززات الرمزية، حيث يمكن استخدام طوابع، نجوم، قطع بلاستيكية وغيرها من الرموز التي إما أن توضع على لوحة الحائط أو في دفاتر الطلاب وكلها تعتمد على خصائص الطالب الذي نتعامل معه منها: درجة الإعاقة، ونوع الإعاقة، ومستوى القدرة العقلية (Martin&Pear,1983)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومن الأعمال التي يجب على المعلم أو معدل السلوك أن يقوم بها تحديد المعززات المناسبة لكل حالة من الحالات، لأن كل فرد يختلف عن الآخرين وله المعززات التي تناسب طبيعته والمثيرات التي تؤثر على الفرد، وذلك بالاعتماد على خبراته الماضية وخصائصه الشخصية، فمثلاً من غير الممكن أن نحدد لجميع الطلاب أن الطعام هو المعزز المناسب، أي أن اختيار المعزز الملائم لكل فرد يجب أن يكون عن طريق التجربة، أو عن طريق القيام بالأمور الآتية :

1- سؤال الفرد عن الأشياء التي يحتاج إليها أو يحبها.
2- ملاحظة الفرد وما يصدر عنه من أنشطة وأفعال،لأنه من الممكن أن تكون الأشياء التي يقوم بتكرارها محببة إليه .
3- نقوم بتقديم أنواع متعددة من المعززات يجربها الفرد الذي نريد تعديل سلوكه عن طريق هذه المعززات، ونطلب منه أن يختار ما يفضله أو ما يرغب في الحصول عليه .
4- يجب أن نقوم بسؤال الأشخاص المهمين في حياته عن هواياته والأنشطة المفضلة لديه، وذلك حتى تستطيع زيادة معرفتك بخصائصه وميوله .
5- استخدام مبدأ بريماك:ويعني هذا المبدأ تحديد الأنشطة المحببة للطفل وذلك من خلال القيام بملاحظته، ثم استخدام هذه الأنشطة لتعزيز الأنشطة غير المحببة بالنسبة له والتي نريد تقويتها. أي ربط النشاط المفضل المرغوب ممارسته بنشاط غير مفضل ولا توجد رغبة بممارسته، فلا نسمح بممارسة الأول إلا إذا مارس الثاني، ومن أهم الأمور التي يجب أن تأخذ بالاعتبار عند استخدام التعزيز هو استعمال معززات حقيقية، لأن عدم استعمال معززات حقيقية لا يؤدي إلى تحقيق النتائج المتوقعة . (نصر الله،2002) .

2.2 الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت السلوك العدواني لدى الصم، وكذلك الدراسات التي تناولت تدني مفهوم الذات، والدراسات التي تناولت فاعلية برنامج التعزيز الرمزي لخفض السلوك العدواني لدى الصم، وقد تم تصنيف الدراسات ذات العلاقة ، وترتيبها حسب الفترات الزمنية لإجرائها في ثلاثة مجالات هي :

أولاً : دراسات تناولت تدني مفهوم الذات لدى الصم ومنها :

قام كونير(conyer,1993) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي تسهم في التقبل الاجتماعي ومفهوم الذات واللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب العاديين وضعاف السمع والصم، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من العاديين ، (5) طلاب من الصم، و(5) طلاب من ضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (13-17) عاماً ، وتوصلت

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة عكسية بين تصورات الطلاب الصم وضعاف السمع عن ذواتهم وبين تقبلهم من خلال أقرانهم الصم وضعاف السمع ، وأن التقبل الاجتماعي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع قد يتأثر بدرجة أكبر منها لدى العاديين بجنس المفحوص ، حيث أن الذكور من العاديين يتقبلون الإناث الصم وضعاف السمع بمعدل أكبر من الذكور الصم ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الطلاب العاديين والصم وضعاف السمع في تقديرات الذات على مقياس مفهوم الذات وإدراك التقبل الاجتماعي.

وفي دراسة قامت بها شيفير(Shafer,1991) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً ، وتكونت عينة الدراسة من(45) طالباً، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان مرتفعاً بالنسبة إلى من قدمت لهم خدمات مباشرة ، بينما مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً كان منخفضاً والذين لم تقدم لهم خدمات.

وقام كل من مارتينيز وسيليفيستر (Martinez & Silvester,1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المراهقين الصم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الصم و(20) طالباً من العاديين ، وتراوحت أعمارهم مابين) (14 – 19) عاما، وتوصلت الدراسة في نتائجها أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد الصم ، وأن مفهوم الذات لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.

ثانياً : **دراسات تتعلق بالسلوك العدواني لدى الطلبة الصم :**

ومنه دراسة ماكسون (Maxon,1991) التي هدفت إلى معرفة تأثير كل من الجنس والعمر على الإدراك الاجتماعي لدى الصم، وتكونت عينة الدراسة من (41) أصماً تتراوح أعمارهم بين (7– 19) سنة وأظهرت النتائج أن الأشخاص الصم يختلفون عن الأشخاص العاديين في عدة نواحي منها : العنف والانفعال، والعدوان البدني، والتفاعل الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أيضاً أن السن يؤثر على هذه المتغيرات .

كما أجرى كونير (Conyer,1993) دراسة هدفت إلى المقارنة بين عناصر سلوكية مختارة لأطفال صم وآخرين عادي السمع، وقامت بمقارنة سلوكيات (العدوان التعاون، والانحراف) وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين في نفس العمر (912 طفل أصم و(12) طفل عادي السمع، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه لايوجد فروق بين الأطفال الصم وعادي السمع في التعاون والعدوان والانحراف، ويختلف الأطفال الصم عن الأطفال عادي السمع في السلوكيات والأنشطة

وفي دراسة أجراها مرسي (1995) هدفت إلى التعرف على أهمية تطبيق العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الصم، وتكونت عينة الدراسة من (19) طفلاً ضعيفي السمع تتراوح أعمارهم بين (13–15) سنة، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

القياس القبلي والقياس البعدي لحالات المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق العلاج الأسري على تعديل السلوك العدواني الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين .

وقام عبدالباقي (1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ذوي الإعاقة السمعية والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأبناء، وكانت عينة الدراسة (759) طالباً تتراوح أعمارهم بين (9–12) وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية، ووجود فروق بين الذكور ولإناث ذوي الإعاقة السمعية في بعض مظاهر السلوك العدواني لصالح الذكور .

كما أجرى علي (1997) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج علاجي إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (60) من المراهقين الصم منهم (30) طالب أصم مجموعة ضابطة و (30) طالب مجموعة تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في كلا التوافق الاجتماعي، وصورت الذات، والتوافق الانفعالي، لصالح المجموعة التجريبية .

ثالثاً : **دراسات تناولت فاعلية التعزيز الرمزي للحد من العدوان لدى الطلبة الصم ومنها :**

أجرى كل من متكالف وفلدمان(Metcalf&Feldman,1982) دراسة على (13) معاق سمعياً في مدرسة ابتدائية لديهم سلوكيات مزعجة مثل البكاء والشجار المستمر، وقد تم تحديد خمس سلوكيات مزعجة حددت بالخروج من المقعد، وعدم اداء المهمات الأكاديمية ورمي الأشياء، والتنابز بالألقاب والشجار المستمر، وتم تحديد السلوكيات المقابلة لها مثل الالتزام بالمهمة، وانهاء المهمة، والاستماع، وتصحيح المهمة، والالتزام بالوقت، والمساعدة، وتم تطبيق معايير المجموعة السلوكية بشكل فردي على الطلاب افراد الدراسة، وتم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة، واستمرت ملاحظات مرحلة الخط القاعدي ستة أيام قبل التدخل، وتم الرجوع على مرحلة القاعدة (21) يوماً بعد التدخل وقد تناقصت نسبة السلوكات المزعجة بمعدل (60%) عن مرحلة الخط القاعدي .

وقام اوليري وبيكر (Oleary & Becker,1987) دراسة حول فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في تعديل بعض السلوكيات الصفية وهي : الدفع، الاجابة دون رفع اليد، مضغ العلكة، الإزعاج اللفظي، التنابز بالألقاب، على (17) طفلاً من في التاسعة من العمر من ذوي الاضطرابات الانفعالية، وأظهرت النتائج أن نسبة حدوث الاستجابات الصفية غير المقبولة تراوحت بين (66% و99%) يومياً في مرحلة خط الأساس وانخفضت النسبة بشكل كبير عند بدء تطبيق برنامج التعزيز الرمزي إذ تراوحت بين (30% – 33%) يومياً. أما المتوسط لجميع الأطفال فكان (76%) اثناء مرحلة الأساس و (10%) اثناء مرحلة العلاج .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما أجرى يوسف (1993) دراسة حول فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في خفض السلوكيات العدوانية لدى المتخلفين عقلياً، حيث تكونت عينة الدراسة من (10) أفراد معوقين عقلياً في مدارس التربية الخاصة في العاصمة عمان، واستخدم الباحث طريق المجموعة الواحدة لتطبيق برنامجه، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الخط القاعدي ومرحلة التطبيق والمتابعة .

وقد أجرى باترسون وجونز وايتر ورايت (Pattersos&Joneswitter&Wittght,1995) دراسة استخدم فيها التعزيز الرمزي الفردي مع طفل في صف خاص للأطفال المعوقين سمعياً كان يعاني من نشاط زائد، وكان من الأهداف الأساسية لهذه الدراسة ايضاح امكانية تعميم الانتباه إلى مواقف وأوضاع مختلفة، وقد وضع الطفل سماعات أذنية اثناء الجلسات التجريبية، وكان هذا الجهاز يصدر صوتاً بعد مضي (10) ثواني من الانتباه، وجد انه بعد حدوث الاشراط في الوضع التجريبي باستخدام التعزيز الرمزي أصبح الطفل أكثر انتباهاً في غرفة الصف .

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة أن بعضها تناولت البحث في تدني مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الصم كدراسة شيفير(1991) ودراسة كونير (1993) وتوصلتا إلى أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد الصم، وبعضها الآخر تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الصم كدراسة عبدالباقي (1995) وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة السمعية في بعض مظاهر السلوك العدواني لصالح الذكور.وبعضها الآخر تناولت العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني لدى الصم كدراسة مرسي (1994) ودراسة علي (1997) ،وهناك دراسات أيضاً تناولت التعزيز الرمزي للحد من السلوك العدواني لدى الطلبة الصم كدراسة اوليري وبيكر (1987) ودراسة يوسف (1993) ودراسة متكالف وفلدمان (1982) ودراسة باترسون وجونز(1995). وقد اظهرت هذه الدراسات فاعلية التعزيز الرمزي للحد من السلوك العدواني لدى الطلبة الصم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق برنامج النعزيز الرمزي، وجد هناك تشابه في البرنامج المطبق والنتائج بشكل عام،. وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة باترسون في استخدام التعزيز الرمزي واختلفت معها في طريقة التطبيق وحجم العينة . وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بما يأتي :

1- اختلاف البيئة والظروف التي تمت فيها الدراسة .

2- حجم العينة وطريقة تطبيق البرنامج .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة وعينتها وشرحاً لأدوات الدراسة ومتغيراتها وتسلسل إجراءاتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة إتباع تصميم العناصر المتعددة (Multi Element Design) من تصميمات بحث الحالة الواحدة، بحيث يتعرض السلوك المستهدف لأكثر من طريقة علاجية متعاقبة خلال فترة زمنية قصيرة قد تكون على مدى أيام أو أسابيع أو تقسم إثناء حصة دراسية

2.3 أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعاقين سمعيا في مدرسة الأمل للصم في محافظة العقبة، والبالغ عددهم (44) منهم ذكور (28) وإناث (16) للعام الدراسي 2014/2013م في الفصل الدراسي الأول، والجدول (1)يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب درجة الإعاقة السمعية(مديرية التربية والتعليم/العقبة، 2014) .

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير درجة الإعاقة

درجة الإعاقة السمعية	عدد الطلبة	النسبة المئوية
متوسطة	14	%32
شديدة	30	%68
المجموع	44	%100

3.3 عينة الدراسة:

وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة، والشديدة تراوحت أعمارهم بين (9–15) ويمثلون ما نسبته (23%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية بناء على ترشيحهم من قبل المعلمات المتخصصات في المدرسة، واستطلاع أراء أولياء الأمور على إنهم يبدون سلوكات عدوانية ، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير درجة الإعاقة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير درجة الإعاقة

درجة الإعاقة	عدد الطلبة	النسبة المئوية
متوسطة	3	%30
شديدة	7	%70
المجموع	10	%100

4.3 أدوات الدراسة:

أولاً: أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية :

1. اختيار خمسة سلوكيات عدوانية أكثر شيوعاً عند الطلبة الصم بناء على أراء المعلمات وأولياء الأمور .
2. بطاقة الملاحظة: تم إعداد قائمة الملاحظة من قبل الباحث ووضع السلوكيات العدوانية المراد ملاحظتها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لملاحظة السلوكيات العدوانية وهي ساعة في اليوم من الساعة (9.30– 10.30)
3. الفيش(الرموز): وهي عبارة عن قطع بلاستيكية قام الباحث بشرائها، ذات أشكال وألوان مختلفة، وتم توزيعها بأعداد كافية على المعلمات .
4. المعززات الداعمة: وهي عبارة عن مجموعة من المعززات المادية المحبّبة لدى أفراد الدراسة تم تحديدها بعد سؤال المعلمات، والأهالي، والطلبة أنفسهم حول المواد المحبّة إليهم، وقد تكونت هذه المعززات الداعمة من: مواد غذائية، مواد قرطاسية إكسسوارات، ميداليات، دمى، كرة قدم، مسدس ماء، شيبس .
5. أسلوب التعزيز الرمزي: ويقصد به تقديم التعزيز على شكل "فيش" من قبل المعلمة في الصف لعدم قيام الطفل بسلوك العدوان، ويتم استبدال هذه الرموز بمعززات داعمة وفق فترة زمنية متقطعة تكون قصيرة في البداية، وتزيد الفترة الزمنية بالتدريج .

5.3 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى خفض السلوك العدواني لدى الطلبة المعاقين سمعياً في مدرسة الأمل للصم في محافظة العقبة باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مدة تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة لمدة 6 أسابيع بواقع خمسة حصص لكل أسبوع، بحيث استغرقت كل حصة ساعة، وذلك على النحو التالي :

1- المرحلة الأولى(المراقبة والتهيئة):

بدأت عملية المراقبة لإفراد عينة الدراسة، من أجل التعرف على مدى تكرار السلوكات العدوانية لديهم. حيث تبين إن هؤلاء الطلبة يكررون هذه السلوكات بشكل كبير، كما تم الرجوع إلى سجلات المعلمة والمرشدة. حيث تم تفريغ تكرار هذه السلوكات على القائمة وقد استمرت لمدة أسبوع.

المرحلة الثانية(التعزيز الرمزي):

تم في هذه المرحلة تعزيز إفراد الدراسة، على كل استجابة لعدم القيام بالسلوك العدواني، وإثناء ذلك تم اتخاذ ما يلي:

- تدريب المعلمة على كيفية إعطاء المعزز الرمزي.
- تعريف الطالب بكيفية الحصول على المعزز الرمزي.
- يكون التعزيز فوري بعد كل استجابة صحيحة والتنويع في المعززات، مع مراعاة ما أمكن إن تكون متدرجة.
- استمرت هذه المرحلة لمدة أربعة أسابيع.

المرحلة الثالثة (مرحلة المتابعة)

تم في هذه المرحلة قطع التعزيز الرمزي عن الطلبة، ورصد تكرار سلوكاتهم على القائمة لمدة أسبوع وعلى مدار خمسة أيام متتالية

الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة :

ثانياً: أداة الدراسة :

لمعرفة تكرار السلوكات العدوانية لدى الطلبة تم إعداد قائمة رصد لتكرار تلك السلوكات كما في الملحق (أ).

6.3 صدق أداة الدراسة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من أساتذة الجامعات، حيث طلب إليهم الحكم على مدى مناسبة ووضوح الأهداف المتضمنة فيها، ومدى شموليتها ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله،وقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء اقتراحاتهم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

7.3 إجراءات الدراسة:

تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

1- تم التنسيق مع مدرسة الأمل للصم بمحافظة العقبة وبكتاب رسمي من جامعة مؤتة للحصول على الموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة.

2- تم الاتصال مع مديرة المدرسة، لإعلامها بالعينة التي سوف يتم تطبيق الدراسةعليها.

3- تم تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي على عينة الدراسة. المتمثل بالمرحلة الأولى، وهي مرحلة المراقبة والتقييم،وقد تم رصد علامات الطلاب بناء على مراقبة درجة تكرار السلوك لديهم،وتفريغ عدد مرات تكرار السلوك على القائمة المعدة لذلك، دون تقديم التعزيز في الأسبوع الأول، ثم استمر تقديم التعزيز خلال الأسابيع الأربعة التالية، ورصد تكرار كل سلوك على القائمة لكل أسبوع، وفي الأسبوع الأخير تم قطع التعزيز ورصد سلوكات الطلبة.

4- تم تحديد المعززات الرمزية المستخدمة في الدراسة، وذلك بعد استشارة عدد من التربويين، وعدد من معلمي الطلبة الصم.

المعالجات الإحصائية:

1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- التكرارات والنسب المئوية.

3- الرسوم البيانية بالخطوط.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدي الطلبة الصم.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي ينص على: ما مدى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدي الطلبة الصم ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات كل سلوك كما يلي:

أولاً: الايماءات والحركات التي تنطوي في داخلها على سلوك عدواني

جدول(3)

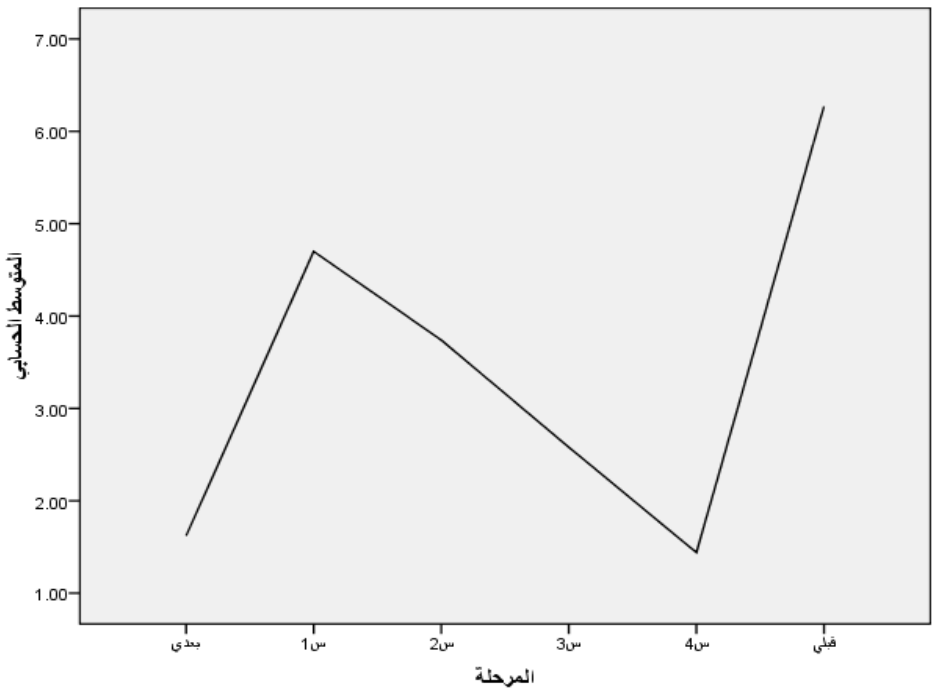
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك الايماءات والحركات التي تنطوي في داخلها على سلوك عدواني

الأسبوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	6.27	.63
الأول	4.70	.63
الثاني	3.74	.64
الثالث	2.58	.50
الرابع	1.44	.26
البعدي	1.62	.24

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(3) أن المتوسط الحسابي لتكرار سلوك الايماءات والحركات التي تنطوي في داخلها على سلوك عدواني في الاختبار القبلي (الخط القاعدي) كان يساوي (6.27) وبانحراف معياري يبلغ (0.63)، ثم بدأ بالانخفاض مع استمرار التعزيز الرمزي حتى وصل في الاختبار البعدي(المتابعة) (1.62) وبانحراف معياري يبلغ (0.24).

ويبين الشكل (1) رسماً بيانياً لانخفاض سلوك الايماءات والحركات التي تنطوي في داخلها على سلوك عدواني خلال مراحل تطبيق التعزيز الرمزي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



ثانيا: الخروج المتكرر دون استئذان من الغرفة الصفية

جدول(4)

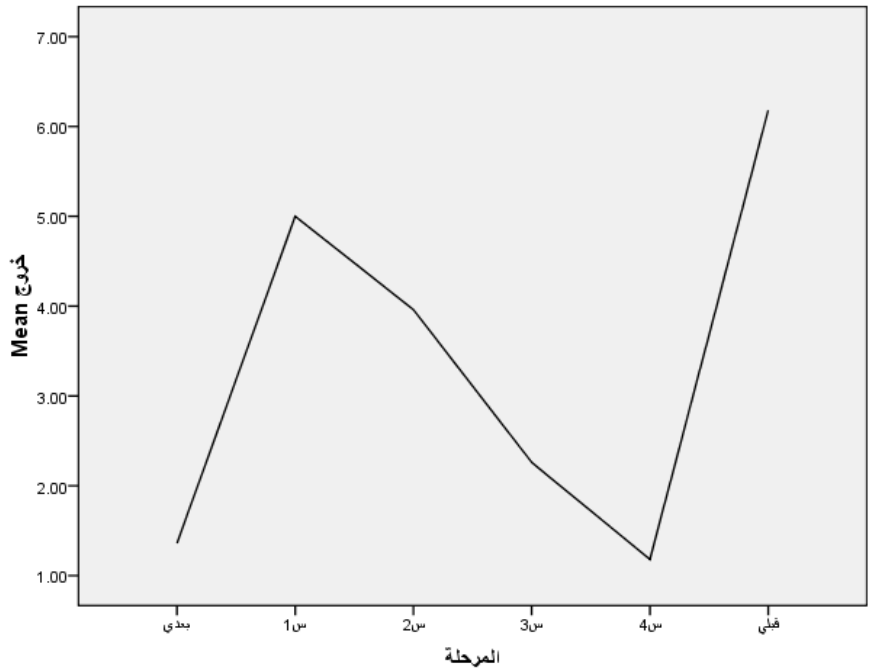
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك الخروج المتكرر دون استئذان من الغرفة الصفية

الأسبوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	6.18	.36
الأول	5.00	.41
الثاني	3.96	.43
الثالث	2.26	.31
الرابع	1.18	.24
البعدي	1.36	.24

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(4) أن المتوسط الحسابي لتكرار سلوك الخروج المتكرر دون استئذان من الغرفة الصفية في الاختبار القبلي (الخط القاعدي) كان يساوي (6.18) وبانحراف معياري يبلغ (0.36)، ثم بدأ بالانخفاض مع استمرار التعزيز الرمزي حتى وصل في الاختبار البعدي(المتابعة) (1.18) وبانحراف معياري يبلغ (0.24).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويبين الشكل (2) رسماً بيانياً لانخفاض سلوك الخروج المتكرر دون استئذان من الغرفة الصفية خلال مراحل تطبيق التعزيز الرمزي:



ثالثا: الضرب والاعتداء على زملائه

جدول(5)

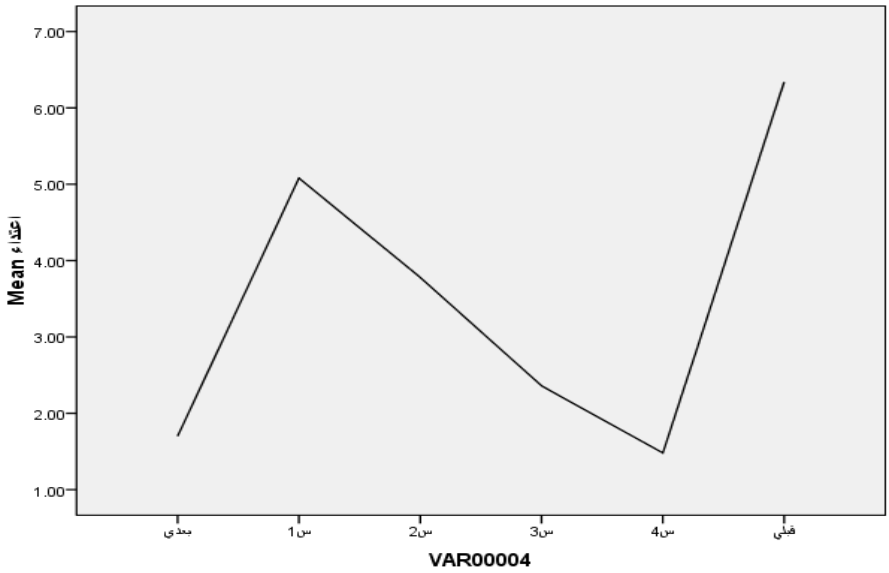
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك **الضرب والاعتداء على زملائه**

الأسبوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	6.34	.33
الأول	5.08	.55
الثاني	3.78	.27
الثالث	2.36	.43
الرابع	1.48	.19
البعدي	1.70	.21

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(5) أن المتوسط الحسابي لتكرار سلوك الضرب والاعتداء على زملاءه في الاختبار القبلي (الخط القاعدي) كان يساوي (6.34) وبانحراف معياري يبلغ (0.33)، ثم بدأ بالانخفاض مع استمرار التعزيز الرمزي حتى وصل في الاختبار البعدي(المتابعة) (1.70) وبانحراف معياري يبلغ (0.21).

ويبين الشكل (3) رسماً بيانياً لانخفاض سلوك الضرب والاعتداء على زملاءه:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



رابعاً: إلحاق الاذى بنفسه كلطم وجهه

جدول(6)

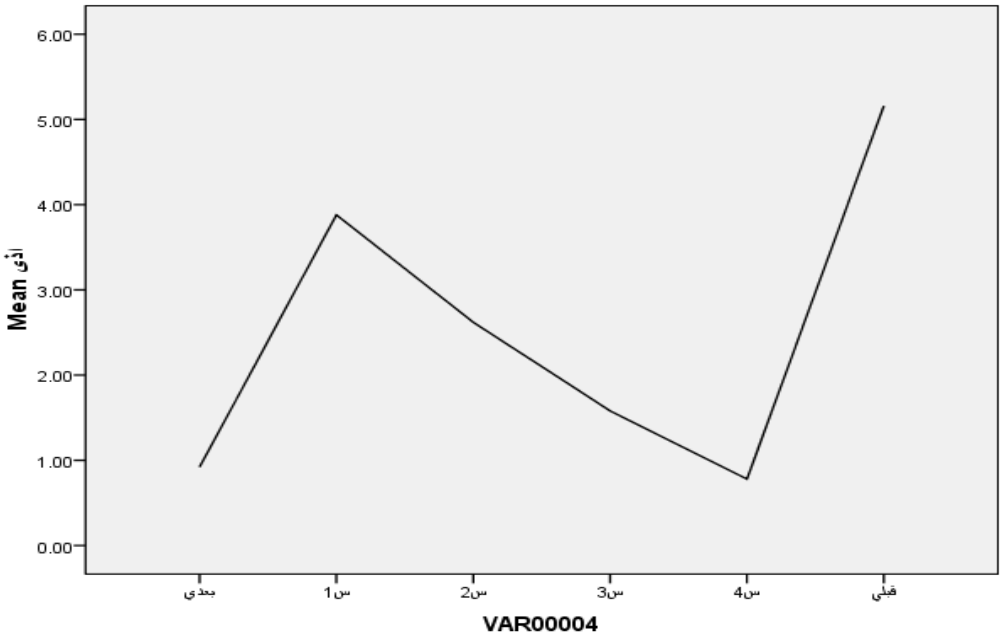
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك **إلحاق الأذى بنفسه كلطم وجهه**

الأسبوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	5.16	.48
الأول	3.88	.35
الثاني	2.62	.24
الثالث	1.58	.11
الرابع	.78	.20
البعدي	.92	.17

يتبين من النتائج الواردة في الجدول(6) أن المتوسط الحسابي لتكرار سلوك إلحاق الأذى بنفسه كلطم وجهه في الاختبار القبلي (الخط القاعدي) كان يساوي (5.16) وبانحراف معياري يبلغ (0.48)، ثم بدأ بالانخفاض مع استمرار التعزيز الرمزي حتى وصل في الاختبار البعدي(المتابعة) (0.92) وبانحراف معياري يبلغ (017).

ويبين الشكل (4) رسماً بيانياً لتطور لانخفاض سلوك إلحاق الأذى بنفسه كلطم وجهه:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



خامساً: العبث بممتلكات زملائه

جدول(7)

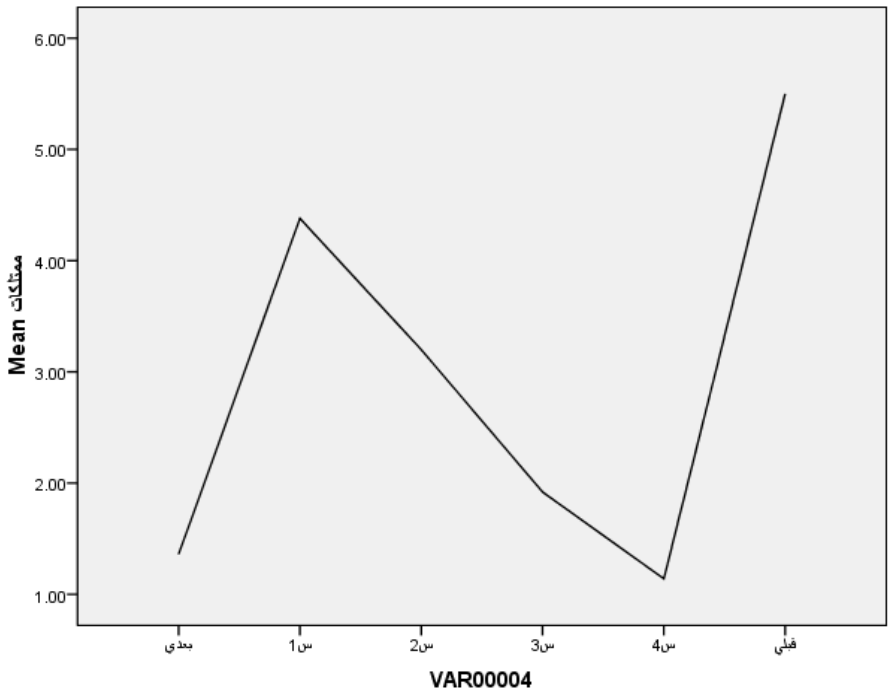
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات سلوك **العبث بممتلكات زملائه**

الأسبوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	5.50	.27
الأول	4.38	.34
الثاني	3.20	.28
الثالث	1.92	.25
الرابع	1.14	.21
البعدي	1.36	.18

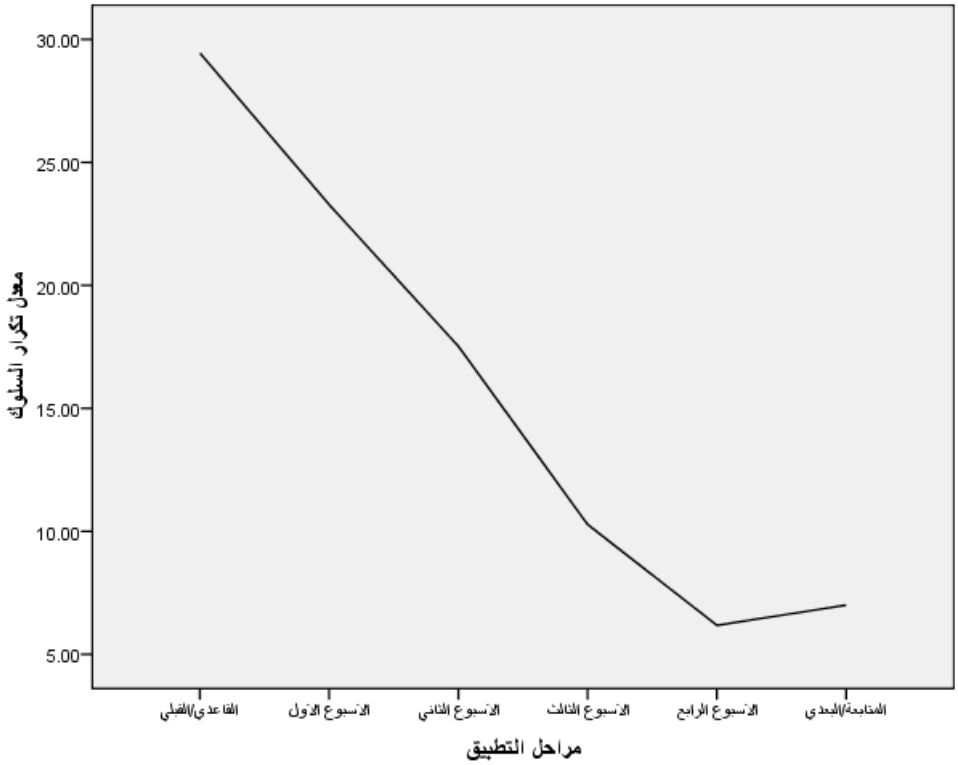
يتبين من النتائج الواردة في الجدول(7) أن المتوسط الحسابي لتكرار سلوك **العبث بممتلكات زملائه** في الاختبار القبلي (الخط القاعدي) كان يساوي (5.50) وبانحراف معياري يبلغ (0.27)، ثم بدأ بالانخفاض مع استمرار التعزيز الرمزي حتى وصل في الاختبار البعدي(المتابعة) (1.92) وبانحراف معياري يبلغ (.25).

ويبين الشكل (5) رسماً بيانياً لانخفاض سلوك العبث بممتلكات زملاءه:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



وفيما يلي رسما بيانيا لمعدل تكرار السلوك العدواني خلال مراحل تطبيق التعزيز الرمزي:



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ولمعرفة دلالة الفروق بين تكرار سلوكات الطلبة للسلوك العدواني بين خط الأساس أو القاعدي(القبلي) وبين البعدي أو المتابعة تم استخدام اختبار ويلكيكسون (Signed Ranks Test)Wilcoxon، والجدول(6) يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج اختبار ويلكيكسون (Signed Ranks Test)Wilcoxon)لمعرفة دلالة الفروق بين طلبة المجموعة الواحدة على القبلي والبعدي

مقدار التحسن	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
عدد الذين انخفض تكرار سلوكاتهم	10	5.50	55	-2.803	0.005
عدد الذين ارتفع تكرار سلوكاتهم	0	0	0		
عدد الذين لم يحدث تغير على تكرار سلوكاتهم	0				

يتبين من الجدول(8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تكرار السلوكات العدوانية للطلبة بين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة (z) = −2.803، ولصالح البعدي.

يلاحظ من الشكل أعلاه انخفاض تكرار السلوك العدواني أثناء مراحل تطبيق التعزيز الرمزي، حيث كان في الخط القاعدي (29)، واستمر في الانخفاض حتى وصل في المتابعة إلى (5.5).

ومما سبق يتضح فاعلية التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة الصم.

2.4 مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي ينص على: ما مدى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدي الطلبة الصم ؟

أشارت النتائج إلى وجود أثر للتعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني وقد يعزى ذلك إلى ما أشار إليه (يوسف، 1993) المعززات الرمزية هي المعززات الشرطية المعممة مثل: النقود، الرموز.....إلخ، وهذه المعززات أقوى بكثير من أي معزز آخر بمفرده من حيث تأثيرها على سلوك الفرد.

كما قد يعزى ذلك إلى أن هذه المعززات تمتاز بإمكانية استخدامها في تعديل السلوك داخل غرفة الصف وذلك في حال لم تجدي أساليب التوبيخ والثناء والمديح، والانتباه والاهتمام من المعلم .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اوليري وبيكر (Becker,&Leary,1987) ودراسة يوسف (1993) ودراسة متكالف وفلدمان(Feldman,&,1982Metcalf).

ويشير الجدول(8)الى انخفاض تكرار السلوك العدواني أثناء مراحل تطبيق التعزيز الرمزي حيث كان في الخط القاعدي (29) واستمر في الانخفاض حتى وصل في المتابعة الى (5.5) وهذا دال على فاعلية التعزيز الرمزي في الحد من السلوك العدواني لدى الطلبة الصم ويعزى ذلك الى: الاستخدام المنظم والمبرمج لأسلوب التعزيز الرمزي، وتعاون المدرسة مع الباحثة لإنجاح هذه الدراسة .

3.4 **التوصيات:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للدراسة التوصية بما يلي:

1- عقد برامج تدريبية لمعلمي وآباء الطلبة المعاقين سمعياً على كيفية التعامل مع الطلبة من اجل معالجة السلوكات العدوانية لديهم.
2- توجيه معلمي الطلبة الصم باستخدام أساليب التعزيز الرمزي لمعالجة السلوك العدواني لدى طلبتهم.
3- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة فاعلية التعزيز الرمزي في معالجة مشكلات سلوكية أخرى لدى هذه الفئة من الطلبة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجع

المراجع العربية

أبو هين،فضل خالد،(1985). **العدوان لدى الأطفال الفلسطينين في منطقة غزة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

البخيت، عبدالرحيم (1988) . تفضيل الشكل كأسلوب فارق لشخصية الأطفال لصم وضعاف السمع واثر استخدام الإرشاد باللعب في خفض الاستجابات و العصابية، **المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري**، المجلد (2)، مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس: القاهرة

البطاينة، أسامة محمد والجراح، عبدالناصر ذياب، (2007) .**علم نفس الطفل غير العادي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

بدير، كريمان، (2007) . **الأسس النفسية لنمو الطفل**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

البرعي، وفاء محمد (2002) دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية .

بطرس، حافظ بطرس، (2007) .**إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، ط1، دار المسيرة للنشر: عمان .

الجمال، رضا سعد والزريقات، إبراهيم عبدالله (2008) . **تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعليم**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .

حجازي،عزة عبدالغني، (1985) . العنف الجماعي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوي في علم النفس المجلد الخامس .

الحربي، عواض بن محمد، (2003) . **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم**، رسالة ماجستير، غير منشورة، أكاديمية نايف العربية .

حسين، محمد عبدالمومن (1986) .**سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**، دار الفكر العربي : القاهرة .

حنفي، علي عبدالعزيز، (2002) مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة التربية بنبها**، العدد (20) ص 86-55

حواشين، مفيد نجيب (2005) .**إرشاد الطفل وتوجيهه**، ط2، دار الفكر : عمان .

حواشين، مفيد نجيب، وحواشين، زيدان نجيب، (1996) . **النمو الانفعالي عند الأطفال**، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ألأردن .

الخطيب، جمال(1993) . **تعديل سلوك الأطفال المعوقين**، دار إشراق للنشر والتوزيع : عمان

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخطيب، محمد (2008) **مقدمة في الإعاقة السمعية**، ط3، دار الفكر للنشر، عمان .
االروسان، فاروق(2000) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، ط1، دار الفكر للطباعة، عمان
روزنبرخ، مايكل، ترجمة محمد، عادل عبدالله، (2008) . **تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية**، ط1، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
الريماوي، محمد عودة، والتل، شادية أحمد، والعتوم، عدنان يوسف(2004). **علم النفس العام**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
الزريقات، إبراهيم عبدالله (2003) **الإعاقة السمعية**، ط1، دار وائل للنشر، عمان .
زهران، حامد، (1977). **اختبار مفهوم الذات**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة .
الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2003) **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة .
سليمان، سناء محمد (2008) مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، علم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة .
الشاذلي، عبدالحميد محمد (2001) الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية .
الشنواني، هانيا بنت منير(1999) **فاعلية برنامج ارشاد قائم على فن القصة للتقليل من درجات السلوك العدواني والخجل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الفئة العمرية (5-6) سنوات بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
الهنداوي، علي فالح والزغول، رافع عقيل والبكور، نائل محمود (1998) مدى انتشار العنف فى المدارس الحكومية: أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، **منشورات المركز الوطنى لتنمية الموارد بشرية**، عمان .
عبدالباقي، إيهاب عبدالعزيز (1995) العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق .
عبدالحي، محمد فتحي،(1994) **مدى فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية** ، إطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق
عبد العزيز، سعيد، (2005) . **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
عبدالرحيم، فتحي (1988) . **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وأستراتيجيات التربية الخاصة**، ط1، مكتبة دار القلم : الكويت .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عبداللطيف، مدحت عبدالحميد (1990) **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت .

عبداللطيف، محمد خليفة (1998) دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة .

عبدالغفار، عبدالسلام (1983). **مقدمة في الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة .

عبدالهادي، جودت عزت (2000). **علم النفس التربوي**، ط1، دار الفكر للنشر، الأردن، عمان

عبود، علاء جابر (1994). **العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركونها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة .

عدس، عبدالرحمن وتوق، محي الدين، (2005) .**علم النفس**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن

عزالدين، خالد، (2010) . **السلوك العدواني عند الأطفال**،ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، رجب، (1997) . **دراسة امبريقية كلينيكية لبعض سمات الشخصية لدى ضعاف السمع في صعيد مصر**، رسالة دكتوراه، عير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

الغصون، منيرة صالح (1992). **السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض .

فهمي، محمد سعيد، وغريب، سعيد أحمد (1983) . **السلوك الاجتماعي للمعوقين**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية .

القذافي، رمضان، (1994) . **سيكولوجية الإعاقة**، الجامعة المفتوحة، طرابلس .

القريطي، عبدالمطلب، (2001) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط3، دار الفكر العربي ، القاهرة .

القريوتي، إبراهيم عبدالله والدقاق، زهرة علي (2006) **الإعاقة السمعية**، دار يافا للنشر، عمان

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن، (2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن

قنديل، شاكر، (2000) الإعاقة كظاهرة اجتماعية، **بحوث مؤتمر نمو ورعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة المنصورة، مجلد (5) 428 381-

مجيد، سوسن شاكر،(2008) . **اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن .

محمد، عطية (1990). **الاتجاهات نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسي لدى الطفل الأصم،**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

محمود، حمدي شاكر، (1998). **مبادئ علم نفس النمو**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الرياض .

مرسي، سيد عبدالحميد (1995). **ممارسة العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان .

المغربي، سعد (1987) سيكولوجية العدوان والعنف، **مجلة علم النفس**، العدد (1) الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .

مطر،أحمد، (1986). **العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية وعلاقتها بالنضج الاجتماعي**، رسالة ماجستير، غير منشورة،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

ملحم، سامي محمد (2004) . **علم نفس النمو**،ط1، دار الفكر للنشر: عمان .

منصور، مديحة (1980). **درجة بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأبناء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر .

نصرالله، عمر عبدالرحيم (2002) . **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرها على الأسرة والمجتمع** ، ط1، دار وائل للنشر: عمان .

يحيى، خولة أحمد (2003) . **إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع : عمان .

يوسف، محمد عبدالرحمن (1993). **فاعلية برنامج تعزيز رمزي في خفض السلوكيات غير التكيفية لدى المتخلفين عقلياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجع الأجنبية

British Medical Journal (2000) Science,Medicine and the Future. New intervention in Hearing Im Pairment, **British Medical Journal** Volume 320, March 200.

Cazdin.A. E.Graighood.W.E. Xmahomg.M.(1975) **Behavior Modificatino** Isses and Applications Boston Houghton Mifflin Company.

Conyer, L. (1993**).**Academic Success, Self-concept, Social Acceptance and Perceved Social Acceptance for Hearing Hard of Hearing and Deaf Students in a Mainstream Setting, Journal of American Deafness and Rehabilitation, vol. 27 (2), 13-20 .

Dugan. M (2003). **Living With hearing loss**, Washington: Gallaudet University press.

Holoryd, J.(1982) **Manual For the Questionnaireon Resources and Stress.** Los Angeles, UCLA, Neuro Psychiatric Instilute.

Kauf man, J. M (1985) It aracterisccs of Childrens Behavior Disorders. Abell and Howell Compang . Charles .SE. Marrell Publishing Compang, Third Edittion.

Kaufman, James (1981) **Characteristis of Childrens Behavior Disorders.** Columbus,. London: Abell and Howellco .

Krik,A. S.et al (1993) **educating Exceptional children**. Boston, Houghton Mifflin Company, Seventh edition.

Martin. G.and Pear. J (1983) **Behavioral MODIFICATION,what is it and how to doit?** Prentice- Hall. ING- New Jersey .

Martinez ,M& Silvester, N(1995).Self- concept in profoundly deaf adolescent pupils .International Journal of Psychology ,3(1).305-316.

Maxon, B. efal. Self .perception of Socialisation(1991) the Effests of Status. Age and Gmder: Volta- Review, VOL (93) no (1) PP 7- 18 JAN.

Meadaw, S.R, Smithells, R.W. (1985) **Lecture Notes On Pediatrics .** (4THE) Great Britain, Aidenpress.

Meadow- orlans, K (1984). Social and Psychological Effects of Hearing Loss in Adulthood : Aliteratrue Review. INH . Orlans (ED) Adjustment to **Hearing Loss.** London: Taylor and Francis .

Metcalf. F. and Feldman. D. (1982) the Effects of Coopeative Change Planning in Reward and Response Costtoken System On the Disruptive Behavior of an Elementary EMH Class **Exceptional Children** .

Moores,D (1996) **Educating the Jeaf :Psyclogoy Principles, and Practices**(zed) Boston:Houghton Mifflin .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Northern, J .& Anderson, L . (1981) Evaluation .of Hearing in infanst and Children.IN: R . Keith (ED) **Audiology For the Physician .** Baltimore: Williams and Wilkins .

Oleary,K.D. & Becker, W.C (1987). **Behavior Modiflcation of an A djustment** Class, Atoken Reinfrcement Program Exceptional Ghildren (VOL. 33).

Oleary. K,D& Drabman, R(1971) Token Rein Forcement Programs in the Classrom, AREV: EW. Psychological Bulletin,(VOL,75) .

Patterson, G.R. Jones.R.Whittier, J&Wright M.A. (1995). Abehavior Modifiction Techique For hyperactive Child. Behavior Research and Therapy.(VOL.2).

Seligman, M (1983) Sources Of Psycholgical Disturbance Among Siblings Of Handicapped Children. **The Personnel and guidance Journal**,(61) 529-531.

Shaffer D.E (1991).The self –concept of mainstreamed hearing impaired student. Doctoral dissertation . University of Northern Colorado . Dissertation Abstracts International, A64/05.p 1675. Att 3113157

Verlaeten, M(1985). Approach to Communication between normal - hearing and deficient- hearing Children during Free activities inpre - primary school classes American journal of Mental deficiency, Vol. 328-334 .

Walker, J. E. & Shea. T. M. (1980) Behavior Management, Apractical approach For Educatinon. S. T. Louis: Times Mirror .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الملاحق

ملحق (أ)

أداة الدراسة : مقياس السلوك العدواني

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

	مقياس العدوان	
-1	يرمي حقائب زملائه على الأرض	
-2	يخرج من مقعده باستمرار وبدون إذن	
-3	يضحك باستمرار وبدون سبب	
-4	يصدر حركات برأسه	
-5	يتجول داخل الصف	
-6	يرمي بنفسه على الأرض ويصرخ	
-7	ينقل مقعده من مكان لآخر	
-8	يحرك رأسه للخلف ويتحدث مع زميله	
-9	يلوث ملابس وممتلكات زملائه	
-10	يدفع زملائه بيده	
-11	يشد شعر زملائه	
-12	يعض زملائه	
-13	يقرص زملائه	
-14	يحاول خنق زملائه	
-15	يضرب زملائه بيده أو يركلهم برجليه	
-16	يضرب زملائه بدون سبب	
-17	يمزق كتب زملائه	
-18	سريع الانفجار في بعض الأحيان	
-19	يغضب بسرعة ويرضى بسرعة	
-20	لا يستطيع التحكم في انفعالاته	
-21	يصرخ على زملائه	
-22	يصرخ بدون سبب	
-23	يسب ويشتم زملائه إشاريا بدون سبب	
-24	يسرق كتب زملائه	
-25	يتلف أعمال زملائه	
-26	يكسر العاب زملائه	
-27	يهدد ويتوعد زملائه	

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملحق (ب)

المدرسة التي تم تطبيق الدراسة عليها

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أسم المدرسة	عدد اشعب	عدد الطلبة
مدرسة الأمل للصم	1	10

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعلومات الشخصية:

الاسم: عبير الفقهاء

الكلية: العلوم التربوية

الدرجة العلمية: الماجستير

التخصص: علم النفس التربوي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com